

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANDRÉA MORAES LAMIM

MENINAS DIANTE DA HISTÓRIA: GÊNERO, PARTICIPAÇÃO E VIOLÊNCIA– UM
ESTUDO EM PONTA GROSSA, PR (2020)

PONTA GROSSA
2021

ANDRÉA MORAES LAMIM

MENINAS DIANTE DA HISTÓRIA: GÊNERO, PARTICIPAÇÃO E VIOLÊNCIA– UM ESTUDO EM PONTA GROSSA, PR (2020)

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós Graduação em Ensino de História. Setor de Ciências Humanas Letras e Artes. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri.

PONTA GROSSA

2021

L231 Lamim, Andréa Moraes
Meninas diante da história: gênero, participação e violência: um estudo em
Ponta Grossa, PR (2020) / Andréa Moraes Lamim. Ponta Grossa, 2021.
164 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de
Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri.

1. Violência entre as adolescentes. 2. Gênero. 3. Didática da História. 4.
Ensino de História. 5. Educação para a Paz. I. Cerri, Luis Fernando. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 907



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉA MORAES LAMIM

MENINAS DIANTE DA HISTÓRIA: GÊNERO, PARTICIPAÇÃO E VIOLÊNCIA - UM ESTUDO EM PONTA GROSSA, PR (2020)

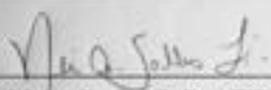
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 29 de abril de 2021, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG - Orientador)



Prof.ª Dr.ª Georgiane Garabely Heil Vázquez



Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Ponta Grossa, 29 de abril de 2021.

Dedico a todas as mulheres da minha família. Em especial, minha mãe, minhas avós (*in memoriam*) e tias.

AGRADECIMENTOS

À professora Michele, por meio da qual fiquei sabendo do Mestrado Profissional em Ensino de História na UEPG.

Aos coordenadores do Programa, professor Dr. Paulo Eduardo e Professora Dra. Angela, por toda dedicação, competência e sensibilidade; por todo apoio, ajuda e compreensão nessa caminhada; e também pelas indicações de leitura.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – pela Bolsa de estudo.

Às/Aos professoras/es do PROFHISTÓRIA turma 2019, Dra. Christiane, Dr. Niltonci, Dr. Paulo Eduardo, Dra. Ângela, Dra. Andréa e Dra. Maura, por todo o aprendizado proporcionado.

Às/Aos colegas do PROFHISTÓRIA, pelos momentos especiais que compartilhamos, pela colaboração em diversas ocasiões e pelas caronas. Em especial, à colega Luciane, pela amizade, solidariedade, atenção e apoio de diversas formas e em muitos momentos; ao Flávio, que me alertou sobre um e-mail, perguntando se eu o recebera - foi por esse alerta que eu pude entrar em contato com o professor que aceitou ser meu orientador.

Ao professor Luis Fernando, por ter aceitado ser meu orientador e ter me apoiado desde a primeira reunião, por todo o conhecimento compartilhado durante a disciplina eletiva e em todos os momentos da orientação; pela paciência, serenidade, dedicação e empatia que me conduziu nessa trajetória.

À professora Georgiane e ao professor Nei, por terem aceitado o convite de integrar à banca e por todas as contribuições que trouxeram.

À minha amiga Silmara e meu amigo Lucan, pela leitura do meu projeto e pelas dicas que trouxeram.

Às/Aos colegas da escola, Regina, Sandra, Sônia, Janice e Valter, que trabalham na secretaria e me ajudaram com as informações que eu precisei.

A todas as professoras e todos os professores colegas nessa jornada diária, em especial à professora Patrícia e ao professor Thiago, que me ajudaram disponibilizando o questionário de pesquisas nas suas turmas.

À diretora Simone, pelo apoio e colaboração durante esse período.

Às/Aos estudantes, que colaboraram respondendo a pesquisa.

À minha mãe, Neusa, e meu pai, José, por todo amor, dedicação e compreensão.

Ao meu marido, Abel, por todo apoio e colaboração nessa caminhada.

Ao meu irmão Ricardo, cunhada Eliane, sobrinha Ricaeli, sobrinhos Ricardo Jr. e Heber, alegria de nossas vidas.

Aos amiguinhos *pets*, que enchem nossa vida de amor e alegria.

RESUMO

Através desse estudo sobre as características da cultura histórica e política das/dos alunas/os de um Colégio Público Estadual de Ponta Grossa – PR, buscamos identificar as bases de algumas das situações que geram violências entre as meninas, procurando perceber qual é a visão predominante entre as/os adolescentes sobre o papel das mulheres na sociedade e a igualdade de direitos, identificar suas opiniões no campo da cultura histórica e da cultura política, estabelecendo a frequência e a intensidade da adesão a ideais e valores referentes às questões individuais e coletivas das relações sociais e de gênero, bem como suas relações com o conhecimento histórico aprendido. Para levantar esses dados, realizamos um questionário fechado, estudo quantitativo, em Escala Likert. Fizemos uma análise estatística descritiva desagregada por sexo e comparação de respostas, cruzamento entre os valores demonstrados pelos estudantes e seus conhecimentos e opiniões sobre a história. No primeiro capítulo, apresentamos o conceito de juventude, gênero, violência e violência escolar, alguns estudos sobre a violência escolar e a participação das adolescentes em atos de agressões físicas relacionados à categoria Gênero. No Segundo Capítulo, apresentamos a análise de nosso estudo através dos fundamentos da Didática da História dos conceitos de Consciência Histórica, Cultura Histórica, Aprendizagem Histórica a partir de Bergmann (1990) e Cerri (2005, 2007, 2011). Na análise das relações entre meninos e meninas e das meninas entre si, utilizamos a categoria de análise Gênero e Relações de Gênero a partir de Scott (1995). Verificamos que as/os adolescentes se envolvem em atos de violência por vários motivos, mas há diferenças entre os gêneros nessas motivações. Identificamos algumas permanências de estereótipos de gênero na socialização das adolescentes: as adolescentes demonstraram estar mais voltadas para a família, mais solidárias com as pessoas pobres e mais inclinadas a obedecerem à autoridade paterna por motivos religiosos; os adolescentes estão mais voltados para seus próprios interesses e amizades. E, por fim, apresentamos os conceitos de Cultura de Paz, Educação para a Paz e Direitos Humanos a partir de alguns autores, dentre os principais, Jares (2002), Salles Filho (2016) e Flores (2009), e, a partir desses estudos, apresentamos algumas sugestões pedagógicas visando a diminuir situações de violências na escola.

Palavras-chave: Violência entre as adolescentes. Gênero. Didática da História. Ensino de História. Educação para a Paz.

ABSTRACT

Through this study about the characteristics of the historical and political culture of the students from a State Public School in Ponta Grossa - PR, we sought to identify the basis of some of the situations that generate violence among girls trying to perceive which is the predominant vision among the adolescents about the role of women in society and the equality of rights, identifying their opinions in the field of historical culture and political culture by establishing the frequency and intensity of the adherence to ideals and values referring to individual and collective issues of social and gender relations and their relations such as historical knowledge learned. In order to gather this data, we used a closed questionnaire, a quantitative study by using a Likert scale. We carried out a descriptive statistical analysis disaggregated by sex and comparison of answers, cross-referencing between the values demonstrated by the students and their knowledge and opinions about history. In the first chapter we presented the concept of youth, gender, violence and school violence, some studies on school violence and the participation of adolescent girls in acts of physical aggression related to the Gender category. In the Second Chapter we present the analysis of our study through the foundations of the Didactics of History of the concepts of Historical Consciousness, Historical Culture, Historical Learning from Bergmann (1990) and Cerri (2005, 2007, 2011). In the analysis of the relations between boys and girls, and of girls among themselves, we used the category of analysis Gender and gender relations based on Scott (1995). We verified that the adolescents get involved in acts of violence for various reasons, but there are differences between genders in these motivations. We identified some permanence of gender stereotypes in the adolescents' socialization: the adolescents demonstrate to be more family-oriented, more sympathetic to poor people, more inclined to obey the paternal authority for religious reasons; the adolescents are more focused on their own interests and friendships. And finally, we present the concepts of Culture of Peace, Education for Peace and Human Rights from some authors, among the main ones, Jares (2002), Salles Filho (2016) and Flores (2009) and from these studies we present some pedagogical suggestions aimed at reducing situations of violence at school.

Keywords: Violence among teenagers. Gender. History Didactics. History Teaching. Education for Peace.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Que importância tem para você o seguinte?	76
GRÁFICO 2 – Quais as formas em que a História aparece que você mais gosta?.....	81
GRÁFICO 3 – Quais as formas em que a história aparece que você mais confia?.....	84
GRÁFICO 4 – Que influência você acha que tiveram os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas desde 1980 até hoje?.....	88
GRÁFICO 5 – Que influência você acha que terão os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas de agora até 2060?.....	90
GRÁFICO 6 – Casamento forçado no século XVII. O que você faria se estivesse nessa época? (Percentuais).....	93
GRÁFICO 7 – Temas sobre a vida social. Marque seu grau de concordância ou discordância com as questões abaixo.....	95
GRÁFICO 8 – Temas sobre a vida individual. Marque seu grau de concordância ou discordância com as questões abaixo.....	96

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados dos estudantes por sexo.....	71
TABELA 2 – Dados dos respondentes por idade.....	72
TABELA 3 – Dados dos respondentes por idade e série.....	72
TABELA 4 – Importância da religião para os respondentes da pesquisa.....	73
TABELA 5 – O interesse dos respondentes da pesquisa pela política.....	73
TABELA 6 – Como a/o estudante respondente vê as brigas entre os meninos na escola?.....	100
TABELA 7 – Como a/o estudante respondente vê as brigas entre as meninas na escola?	101

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	DIDÁTICA DA HISTÓRIA, JUVENTUDE, GÊNERO E VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	21
2.1	DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	21
2.2	JUVENTUDE.....	23
2.3	CONCEITO DE GÊNERO.....	27
2.3.1	Gênero e Ensino de História.....	28
2.4	CONCEITO DE VIOLÊNCIA.....	33
2.4.1	Conceituando violência escolar.....	37
2.4.2	Manifestações de violências no ambiente escolar.....	38
2.5	GÊNERO E VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS.....	47
2.5.1	Violência entre as adolescentes na escola.....	55
3	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO.....	64
3.1	PERFIL DAS/DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA AMOSTRA.....	64
3.1.1	Valores.....	72
3.2	AS/OS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA AMOSTRA E SUA VISÃO SOBRE A HISTÓRIA.....	78
3.2.1	A/O estudante e a História.....	80
3.2.2	Relação entre passado e futuro.....	86
3.2.3	Relação entre vida social e individual.....	94
3.3	RESPOSTAS SOBRE VIOLÊNCIAS E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA.....	97
4	CULTURA DE PAZ, EDUCAÇÃO PARA A PAZ E DIREITOS HUMANOS.....	106
4.1	CULTURA DE PAZ.....	106
4.2	EDUCAÇÃO PARA A PAZ.....	108
4.3	CULTURA DE PAZ E DIREITOS HUMANOS.....	110
4.4	EDUCAÇÃO PARA A PAZ A PARTIR DAS “CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ”.....	114
4.5	OS FUNDAMENTOS DA CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AS “CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ” COMO	

COMPONENTES PARA UMA REFLEXÃO.....	117
4.5.1 Propostas para o desenvolvimento de um Projeto de Educação para a Paz.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS/AOS ALUNAS/OS.....	148
ANEXO A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	162

1 INTRODUÇÃO

Na minha experiência como professora da Rede Estadual de Ensino há 16 anos, diversas vezes me deparei com situações de agressões verbais e físicas entre as/os¹ estudantes no espaço escolar. Essas situações, além das consequências para o processo de ensino e aprendizagem, também afetam a autoestima, provocam medo e, por vezes, a resistência da/do estudante em voltar para o ambiente escolar.

São muitos os fatores geradores de violência, no entanto, a partir da prática docente na escola pública, pude perceber que em algumas situações de discussões e agressões físicas entre as meninas ocorre com frequência a reprodução de falas com conteúdo machista.

Alguns estudos, entre eles o de Njaine e Minayo (2003), apresentam que as motivações para essas agressões podem ser ciúmes de algum garoto, ou porque a aluna é nova na escola, ou porque é bonita. Situações por mim presenciadas por diversas vezes.

Entendemos que nas situações em que as meninas “brigam” com outros meninos, elas podem estar se defendendo e agindo de uma forma a não se sujeitarem a essa dominação. Porém, quando elas “brigam” entre si por causa de um garoto, estão reproduzindo concepções de gênero ao punir outra jovem por ter um comportamento sexual diferente do que ensinam as meninas.

Neste sentido, nas brigas, ao disputarem por um menino, as adolescentes reforçam o estereótipo de gênero ao impor à outra uma derrota por ter ousado desejar e/ou se relacionar com um garoto, o qual pode ser seu pretendente, um “ficante” ou namorado.

Na sociedade, é possível perceber que, para os meninos, “ficar” com várias garotas é algo positivo, eles são “bem vistos”. Utilizam-se termos como “garanhão”, conquistador, que desde pequenos são reforçados pelos adultos. Já para as meninas, acontece o oposto, pois surgem comentários depreciativos, elas ficam “mal faladas.” (GONINI 2006, NEVES, 2013).

¹ Com o intuito de evitar a reprodução de uma linguagem sexista, onde a forma masculina serve para denominar os dois gêneros, utilizamos o artigo “a” e artigo “o” separados por barras e invertemos colocando o artigo “a” seguido do artigo “o”. “A linguagem do masculino não é um ‘reflexo do real’; é uma criação linguística intencionalmente política”. (FURLANI, 2003, p. 71)

Nas falas e atitudes das adolescentes, é possível perceber que elas competem entre si por aceitação e aprovação dentro de um universo machista, ao invés de colaborarem entre si para combater e resistir às formas de submissão e exploração a que são e serão submetidas.

Será que é possível um ensino de História que possa ajudar a romper com a cultura machista tão fortemente arraigada na sociedade brasileira? Nossa sociedade colocou as mulheres como rivais, fortalecendo a competição ao invés da colaboração. Desde muito cedo, ouve-se discursos pejorativos com relação a outras mulheres. Enxergar na outra uma aliada ao invés de uma inimiga pode colaborar para o fortalecimento social das mulheres. Pensa-se, aqui, a partir do conceito de sororidade². Trata-se de um princípio ético, de cumplicidade e solidariedade. E, para que isso ocorra, faz-se necessária uma análise crítica e constante de todos os valores que o patriarcado³ incutiu e continua a incutir sobre as mulheres.

Por meio desse estudo - realizado em um Colégio Público Estadual em Ponta Grossa⁴ PR -, buscamos fazer um diagnóstico das características culturais, políticas e históricas do pensamento das/dos estudantes no que se refere aos temas da violência e das relações de gênero, bem como compreender as características gerais do pensamento histórico, político das/dos estudantes participantes da pesquisa, estabelecendo a frequência e a intensidade da adesão a ideias e valores

² Sororidade é sinônimo de solidariedade entre as mulheres. “A sororidade feminina está fundamentada no comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal [...]” (HOOKS, p. 36).

³ O direito romano utilizava o termo *paterfamilias* para se referir ao poder absoluto do pai sobre sua família. A vitória e a naturalização desse modelo de organização social e familiar trouxe como consequência a sujeição das mulheres ao poder do pai e, depois de casadas, ao poder dos maridos, submetendo-as a seu domínio político e econômico e ao controle de sua sexualidade. Mesmo não sendo o único modelo de organização familiar, o patriarcado sobrevive como modelo ideológico. O modelo de família patriarcal se difundiu entre os grupos sociais no Brasil colonial. Apoiados no sentimento de honra do homem sobre as mulheres, foi e continua sendo motivação para o assassinato das mulheres. (LIMA; SOUZA, 2019). É importante destacar que recentemente (26/02/2021) o Ministro do Supremo Tribunal Federal- STF, Dias Toffoli, considerou inconstitucional a tese de legítima defesa da honra para justificar crimes de feminicídio. Ainda sobre esse tema, há pouco tempo, em 2020, a Primeira turma do STF manteve a absolvição de uma tentativa de feminicídio devido a “suspeita de traição”. O argumento da defesa da honra utilizado pelo réu foi aceito pelo tribunal do júri. Ao julgar o recurso, a maioria dos Ministros do STF entendeu, na ocasião, que a decisão do júri é soberana e, por isso, não poderia ser modificada. Para o Ministro Toffoli, a tese “de legítima defesa da honra” não deve ser “veiculada no decorrer do processo penal nas fases pré-processual e processual, sob pena de nulidade do respectivo ato postulário e do julgamento, inclusive quando praticado no tribunal do júri”. Toffoli encaminhou a liminar para discussão e julgamento no plenário da Corte (DECISÃO..., 2021). No dia 12/03/2021, todas e todos os Ministros votaram favoráveis a decisão do Ministro Toffoli. Uma importante vitória, mas também é revelador e assustador verificar que o argumento da defesa da honra continua sendo utilizado em tribunais no Brasil para absolver homens que praticaram feminicídio.

⁴ Por questões éticas não citaremos o nome do Colégio onde realizamos o estudo por abordar o tema da violência envolvendo crianças e adolescentes.

referentes às questões individuais e coletivas das relações sociais e de gênero e suas relações com o conhecimento histórico aprendido.

Consideramos importante destacar que nosso objetivo aqui não se vincula, em nenhuma instância, a defender que meninas precisam ser boazinhas, quietinhas, “recatadas e do lar”. Não é na perspectiva de, mais uma vez, querer dizer como as mulheres devem se comportar. Acreditamos, analisando a partir da vivência no ambiente escolar, que muitas dessas brigas, discussões entre as meninas tem a ver com a própria cultura do machismo.

Existem vários elementos geradores de violência e, ouvindo as/os estudantes, podemos entender melhor o que elas/eles pensam e quais as justificativas que dão para suas ações.

Partimos do princípio de que ouvir o que as/os alunas/os pensam ao invés de seguir com conjecturas, abrindo um espaço para as/os adolescentes expressarem suas opiniões, pode nos ajudar criar ações conjuntas com o intuito de tornar o ambiente escolar mais agradável e solidário.

Para levantar esses dados sobre a temática da violência no ambiente escolar, foi realizado um questionário fechado com dados quantitativos. As questões foram elaboradas usando a Escala Likert⁵. O levantamento dos dados foi autorizado por escrito pela direção da escola de acordo com os protocolos éticos do Projeto Residente⁶.

Na proposta inicial desta pesquisa, seria realizado um estudo através de questionário fechado, método quantitativo, dirigido às alunas e aos alunos do Ensino

⁵ Instrumento de medida desenvolvido por Rensis Likert em 1932. Trata-se de um modelo de escala onde os respondentes escolhem somente um dos pontos fixos estipulados na linha em um sistema de cinco categorias de respostas, partindo de “aprovo fortemente” até “desaprovo fortemente”. Com caráter bidimensional possui um ponto neutro no meio. Quando a escala possui menos de 5 pontos ou mais, ela é denominada Escala tipo Likert. (DALMORO; VIEIRA, 2013, p. 163)

⁶ Os participantes do estudo foram claramente informados que sua contribuição seria voluntária e poderia ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, também poderiam deixar de responder alguma questão caso não soubesse ou não quisesse. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderiam solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Não foram coletadas informações que permitam a identificação dos estudantes, mas podemos realizar uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a Instituição, caso solicitado. Todos os cuidados foram tomados para garantir o sigilo e confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como da instituição envolvida. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados ofereceu riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador coordenador do estudo e após cinco anos será destruído.

Fundamental II, e, após a análise desses resultados, seria organizado um questionário para entrevistas com alunas em grupos focais, método qualitativo. No entanto, a pesquisa não pode ser realizada nesta metodologia devido à suspensão das aulas em decorrência da Pandemia do Novo Coronavírus⁷.

Não tínhamos, na ocasião, a dimensão exata de como essa situação das aulas iria ficar. Passados quatro meses da suspensão das aulas presenciais, e na incerteza da retomada, decidimos mudar a pesquisa e adaptá-la a uma situação possível, ou seja, realizar apenas a pesquisa quantitativa. Essa realidade trouxe prejuízos, pois era nos grupos focais que iríamos abordar e aprofundar o tema das violências entre as adolescentes.

O questionário da pesquisa foi disponibilizado as/aos alunas/os de sextos a nonos anos através da sala de aula virtual adotada na Rede Estadual do Paraná⁸. Junto com o questionário, foi disponibilizado um vídeo de sete minutos onde eu pedia a participação dos estudantes e as/os orientava sobre como responder um questionário naquele formato⁹. Nas outras turmas, meus dois colegas de história disponibilizaram nas suas salas de aulas virtuais. Foi através desse diálogo e parceria que conseguimos mobilizar as/os estudantes a colaborarem com a pesquisa respondendo o questionário.

Adotamos neste estudo o referencial teórico da Didática da História e dos conceitos de Consciência Histórica, Cultura Histórica, Aprendizagem Histórica, Gênero e Relações de Gênero.

Esta investigação objetivou entender alguns aspectos da cultura histórica desses estudantes. Consideramos que este tipo de estudo se encaixa na classificação de uma “reflexão didática”, no sentido proposto por Klaus Bergmann, para quem a Didática da História “se preocupa com a formação, o conteúdo e os

⁷ Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou como Pandemia o Novo Coronavírus. No dia 19/03/2020, tivemos o último dia letivo presencial no Estado do Paraná, quando as aulas presenciais foram suspensas pelo Decreto nº 4.230 de 16 de março de 2020 em seu artigo 8: “as aulas em escolas e universidades públicas estaduais ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020”. As aulas no formato remoto foram retomadas em 06 de abril de 2020 pelas resoluções: Resolução SEED nº 1.016/2020 e Resolução n.º 1.249/2020.

⁸ O Governo do Estado do Paraná contratou a Empresa Google, exibindo as aulas através do *Youtube*, e também os serviços do Google *classroom*. Nesse ambiente virtual de aprendizagem, os alunos têm acesso às videoaulas, às atividades, e disponibilizamos, também, o questionário da pesquisa.

⁹ Iniciamos a coleta dos dados com os questionários na terceira semana do mês de março de 2020. As/os estudantes foram levados por mim para a sala de informática para responder o questionário quantitativo. No entanto, esse processo foi interrompido devido ao cancelamento das aulas presenciais e retomado em setembro de 2020 com um questionário adaptado, onde incluímos algumas questões sobre violências que seriam abordadas nos grupos focais.

efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico.” (BERGMANN, 1990, p. 29).

Estaremos tomando os conceitos de Consciência Histórica como algo inerente ao ser humano, como entendem Rüsen e Heller. E, sendo assim, nas palavras de Cerri, (2011, p. 28) “pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos”.

Por sua vez, compreendemos o conceito de Cultura Histórica como

um conjunto de fenômenos histórico-culturais representativos do modo como uma sociedade ou determinados grupos lidam com a temporalidade (passado-presente-futuro) ou promovem usos do passado. (ABREU; SOIHET; GONTIJO, 2007, p. 15).

Consideramos, ainda, que é útil neste estudo o conceito de Cultura Política, que envolve o sistema político, a participação na vida pública (cidadania), e, nesse sentido, o grau de envolvimento ou de passividade dos sujeitos em sociedade, bem como o nível de respeito e compromisso com as instituições democráticas, ainda que seja a democracia burguesa fundamentada na propriedade privada.

Por fim, na análise das relações entre meninos e meninas e das meninas entre si, utilizamos o conceito de gênero e relações de gênero.

Estudos sobre a cultura histórica das/dos adolescentes estão sendo realizados através de dados quantitativos - são esses estudos que serviram de suporte teórico e metodológico desta pesquisa. Citamos aqui o projeto Residente, coordenado pelo professor Luis Fernando Cerri, o qual inspirado pelo projeto de pesquisa desenvolvido na Europa nos anos 1990, intitulado *Youth and History*, sobre a aprendizagem e a consciência Histórica dos jovens. (CERRI, 2018).

Atualmente, o projeto encontra-se em nova fase e foi renomeado como “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”.

As perguntas do questionário (Apêndice A) referentes ao presente estudo fazem parte do Projeto Residente citado acima, com adaptações para a realidade e objetivos pretendidos neste projeto¹⁰. Fizemos escolhas dentro do questionário que pudessem trazer elementos para o tema da pesquisa, mas que, ao mesmo tempo, permitissem analisar elementos da aprendizagem histórica. Retiramos algumas questões do questionário original buscando adequar à idade e série das/dos

¹⁰ O Projeto Residente surgiu com outra função e em outro contexto e, nessa pesquisa, adaptamos parte dos objetivos e das questões do projeto.

respondentes. Os temas abordados foram os seguintes: a relevância - para as/os estudantes - da religião, da política, da família, dos amigos, do lazer, do dinheiro, da democracia, da proteção ao meio ambiente e da solidariedade; o que elas e eles pensam sobre a violência, o papel das mulheres; e questões que abordam a realidade do ensino e aprendizagem de História na escola: quais eventos do passado influenciam a realidade, quais eventos os estudantes acreditam que irão influenciar no futuro, validade do conhecimento histórico e questões de perfil pessoal.

Para analisar o objeto desta pesquisa, utilizamos o conceito de gênero, a partir das considerações da historiadora Joan Wallach Scott (1995).

Por esse conceito, explicações biológicas são rejeitadas como forma de justificar os papéis definidos para os homens e para as mulheres. 'Gênero' indica que os papéis atribuídos para o feminino e para o masculino são "construções culturais." A utilização da palavra 'gênero', de acordo com a historiadora, tornou-se útil por oferecer uma forma de "distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens." (SCOTT, 1995, p. 75).

O termo gênero faz parte, de acordo com Scott (1995, p. 85), de uma "tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens".

Entendemos que o ensino de História que esteja voltado para a compreensão do papel das mulheres na História e na sociedade, que seja capaz de questionar os modelos de gênero, pode colaborar para a valorização das mulheres e na formação de jovens mais conscientes e atuantes no combate ao sexismo, machismo e misoginia.

A categoria de análise gênero permite focar nas relações de poder entre homens e mulheres e também nas relações entre os homens e entre as mulheres. (PEDRO, 2008; SCOTT, 1995). Nessa pesquisa, tivemos como foco as relações entre as estudantes adolescentes.

Além da análise dessas relações, também entendemos que a escola, como local do desenvolvimento da cidadania, precisa agir sempre com o objetivo de promover o diálogo, o respeito e a empatia. E, por acreditarmos no papel transformador da educação, trouxemos para esse estudo os princípios de Cultura de Paz e Educação para a Paz - conceitos desenvolvidos por diversos autores, dentre

eles, Nei Alberto Salles Filho e Virgínia Ostroski Salles (2018, p. 192), que entendem que a “Cultura da paz se faz com a educação para a paz”, e, nessa perspectiva, não cabe uma ideia de paz ingênua, de negação dos conflitos; pelo contrário, trata-se de uma visão crítica que foge das abordagens do senso comum.

Uma Cultura de Paz não é dada por um pensamento universal de harmonia, bondade e felicidade. Antes de tudo, uma Cultura de Paz está no processo de construção e busca de situações que se aproximem de uma vida que reúna condições de bem-estar, tanto individual quanto social, diante de um mundo com incontáveis situações de violência e conflito. Portanto, a Educação para a Paz emerge da busca uma reflexão coerente sobre vida e sociedade. (SALLES FILHO; SALLES, 2018, p. 192 - 193).

Os estudos de Educação para a Paz para esse autor e essa autora precisam ser discutidos e fundamentados no tripé da “paz-violências-conflitos”. A paz, assim entendida, não nega os conflitos que são inerentes à vida humana, mas, sim, as violências. Negar os conflitos não resolve as situações de violência, apenas mascara as desigualdades e a origem de diversas violências. Nesse sentido, é preciso reconhecer e identificar as causas das diversas violências e, a partir daí, agir na construção de uma “Cultura de Paz.” (SALLES FILHO; SALLES, 2018).

Toda a forma de violência traz prejuízos individuais ou coletivos, no entanto, a violência que ocorre no ambiente escolar compromete um projeto de formação para a cidadania. Quando se pensa em construir uma sociedade justa e igualitária, não se pode pensar nesta construção sem refletir sobre o que está acontecendo nas escolas do Brasil de hoje.

Parte da violência que ocorre dentro da escola é resultado da violência da sociedade. Porém, há outras formas de violência que a escola produz, com base em princípios equivocados de ordem e disciplina, onde se cometem vários excessos. Pensando de forma mais abrangente, o caminho pode ser trilhado fundamentando-se nas teorias da Educação para a Paz.

O presente estudo foi realizado em um colégio público localizado em uma via com intenso fluxo de veículos que liga o centro da cidade de Ponta Grossa ao Bairro da Zona Leste de maior crescimento urbano do Município.

A criação de novos conjuntos habitacionais entre os anos de 2013 e 2015 localizados nas regiões mais afastadas do Bairro gerou uma mudança no perfil das/dos estudantes do colégio. As consequências dessa distância entre escola e moradia refletem no índice de evasão escolar e em inúmeras faltas. A baixa frequência escolar é um dos problemas que a escola busca superar, pois essa

situação afeta diretamente na aprendizagem e, conseqüentemente, nos índices de aprovação.

No ano de 2014, a taxa de reprovação do Ensino Fundamental variou entre 14,38% e 27,03%; já a taxa de abandono, entre 0,32% e 2,76%. (PPP¹¹, 2015, p. 21). Nos últimos índices antes da pandemia, referentes ao ano de 2019, o número total de reprovados no fundamental foi de 13,98% e de desistentes, 4,28%. Decidimos colocar os índices de 2019 e não os de 2020 porque os índices deste último são resultados de uma situação excepcional devido à pandemia, desta forma, optamos pelos dados mais atuais que tragam uma semelhança com dados de um período de normalidade e não excepcionalidade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2015, p. 15) as/os estudantes da escola advêm, em sua maioria, de famílias com baixo poder aquisitivo, sendo que a maior parcela das famílias não possui renda fixa. A maioria das famílias é beneficiária de programas de transferência de renda.

Com relação ao grau de escolaridade das famílias, a maioria possui apenas o Fundamental. A constituição das famílias é diversa e uma “considerável parcela tem como responsável os avós ou tios.” (PPP, 2015, p. 15). No capítulo dois, apresentaremos mais informações sobre as/os estudantes que fazem parte da comunidade escolar.

No primeiro capítulo, apresentaremos os conceitos de Didática da História, de juventude, gênero, violência e violência escolar; um levantamento sobre violência escolar a partir de diversas pesquisas realizadas no Brasil; e a participação das adolescentes em atos de agressões físicas relacionados à categoria gênero.

Os campos de investigação sobre violências são estudos das áreas da Educação, Psicologia, Saúde, Ciências Sociais, (Sociologia, Antropologia) e tratam de diversos aspectos da violência escolar, desde depredação do prédio, a presença de gangues, agressões físicas fora e dentro da escola, agressões verbais, e algumas citam violência de gênero, o *bullying* e a presença de armas de fogo. (NJAINÉ, MINAYO, 2003; SPOSITO, 2001, 2009; ABRAMOVAY, 2002, 2005).

¹¹ O Projeto Político Pedagógico que eu tive acesso foi do ano de 2015. O PPP está sempre passando por reformulações, por isso a última versão não estava disponível. Com a militarização da escola outro será elaborado.

Para a análise mais específica entre violência e gênero, trouxemos os resultados dos estudos de Fátima A. C. Gonini (2006), de Kátia R. Pupo (2007), de Lilian P. dos Santos (2007) e Paulo Rogério da C. Neves (2008, 2013).

Apresentaremos, no segundo capítulo, os resultados e análises do nosso instrumento de estudo. Elaboramos e apresentamos gráficos e tabelas que ajudam visualizar os resultados obtidos nos questionários¹².

No último capítulo, apresentaremos os conceitos de Cultura de Paz, Educação para a Paz e Direitos Humanos e apresentaremos nossas considerações, pautando-nos nesses estudos a partir dos autores Flores (2009), Jares (2002), e Salles Filho (2016).

¹² Os dados obtidos no questionário foram calculados pelo Software SPSS (*Statistical Package for Social*).

2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA, JUVENTUDE, GÊNERO E VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

No presente capítulo, apresentamos os princípios da Didática da História, os significados de juventude, gênero, violência e violência escolar. Para os fundamentos da Didática da História, Bergmann (1990), Cerri (2007, 2011, 2017, 2018); para o conceito de gênero, Scott (1995); para juventude, Barbiane (2007) e Pereira (2007); sobre violência, diversas pesquisas realizadas no Brasil: Njaine e Minayo (2003), Sposito (2001, 2009), Abramovay (2002, 2005), Abramovay e Rua (2002); a relação entre violência escolar e gênero, Gonini (2006), Santos (2007) e Pupo (2007); agressões físicas e verbais entre as adolescentes no contexto escolar, Neves (2008, 2013).

Esses estudos sobre violências, apesar da distância temporal com relação a nossa pesquisa, possuem validade pela abrangência que possuem ao tratarem de violência no contexto e escolar. Estudos recentes com essa abrangência não foram encontrados. Sua validade também pode ser observada no resultado que obtivemos com as/os estudantes. Salientamos que há várias formas de violências além das quais abordamos nesse trabalho, como o *bullying*, o *cyberbullying*, mas, para o tema que pesquisamos - as agressões físicas e verbais entre as adolescentes no contexto escolar - esses estudos, cujos resultados trouxemos neste capítulo, ajudaram a entender as várias situações de violências nas escolas, entre elas as violências entre gêneros.

2.1 DIDÁTICA DA HISTÓRIA

O contexto histórico deste estudo é o tempo presente e o objeto de pesquisa é o que pensam as/os adolescentes da escola onde foi realizado o levantamento dos dados que envolvem muitos temas.

Por entendermos que existe uma parcela de conhecimento histórico – adquirido tanto fora quanto dentro da escola – sobre os papéis e expectativas sociais sobre meninas e meninos, consideramos que um componente fundamental do objeto é a consciência histórica das/os participantes da pesquisa.

Nesse sentido, segundo Bergmann (1990, p. 30), este estudo participa de um campo amplo de levantamento de dados e de reflexão: “a investigação desses

processos de recepção ou transmissão de conhecimento histórico é a tarefa empírica da Didática da História”.

Essas formas de recepção e transmissão de conhecimento histórico ocorrem, de acordo com Bergmann (1990), pela: a) vivência diária; b) quando não é vivenciada, porém, nos é transmitida de forma científica ou não; e c) a História apresentada pela Ciência Histórica.

A aprendizagem histórica se dá de várias formas, e a Didática da História “inclui nos objetivos de sua pesquisa empírica também as recepções extra-escolares de História.” (BERGMANN, 1990, p. 32).

Ainda de acordo com o autor, a Didática da História, como pesquisa empírica, tem um “setor privilegiado [...] o Ensino de História como uma instituição social que deveria oficialmente formar uma determinada consciência histórica e que, ao mesmo tempo, revela a consciência histórica predominante”. Por isso, outra missão da Didática da História é colaborar com suas produções, formar uma consciência histórica que consiga “impedir práticas historicamente superadas.” (BERGMANN, 1990, p. 32).

Bergmann (1990) defende que o ensino de História deve estar voltado para os interesses dos jovens e ajudar na formação histórica e política de forma mais “objetiva possível”; que os conteúdos para o ensino de História não podem ser justificados apenas pela tradição; que os problemas que parecem sem solução tanto no presente quanto no futuro devem ser um princípio para definição de conteúdos que se preocupa com uma formação histórica consciente.

E, partindo dessas reflexões, o autor elenca algumas temáticas que influenciaram as discussões da Didática da História e no ensino de História, como estudo sobre as mulheres, um ensino que valorize a convivência pacífica entre os diversos povos, “História da terra natal como História democrática”, e outras. (BERGMANN, 1990, p. 39).

Segundo Cerri (2005, 2007), a Didática da História é uma disciplina fronteira da ciência histórica e possui entre suas características a contemporaneidade do objeto: “seu objeto, em geral, não se estende no tempo, mas é capturado no presente, a partir do que se sabe, do que se aprende ou do que se ensina (dentro ou fora da escola, voluntária ou involuntariamente) hoje.” (CERRI, 2017, p. 24).

Sobre a construção metodológica, ele afirma:

[...] o produto da Didática da História não tem que seguir o modelo usual de recorte cronológico do tema escolhido, seguido de levantamento ou produção de fontes sobre o tema dentro do recorte, análise interna e externa das fontes coligidas, interpretação e redação. Fora desse roteiro (ou similares) e ainda fazendo História, pode ser uma pesquisa de caráter educacional, [...] sociológico (pesquisa quantitativa tipo survey, pesquisa qualitativa sobre representações sociais, análise de dados quantitativos já postos, como resultados do ENEM, ENADE, etc.). (CERRI, 2017, p. 24-25).

A Didática da História que aqui se discute não pode se confundir com metodologia e técnicas de ensino, mas deve ser entendida como um campo de referencial teórico da História que se preocupa com o papel da História na formação da Consciência Histórica. Quando foi elaborada, estava preocupada com a relevância da História para a sociedade.

Essa nova Didática da História foi elaborada por diversos autores na Alemanha na década de 1970 - Klaus Bergmann, Jörn Rüsen, Rolf Schörken, Pandel, Jeisman, entre outros. Porém, traduzidos para o Português, está um artigo de Bergmann, um artigo do Bodo Von Borries (2012) e os demais são obras de Rüsen. (SADI, 2014, p. 134).

Para buscar entender o que pensam as/os adolescentes do Ensino Fundamental II a respeito de alguns temas que envolvem relações interpessoais, realizamos um estudo empírico quantitativo objetivando entender as bases de algumas das situações que geram a violência entre as meninas, perceber qual é a visão predominante entre as/os adolescentes sobre o papel das mulheres na sociedade e a igualdade de direitos. Além disso, buscou-se identificar suas opiniões no campo da cultura história e da cultura política. Para isso, disponibilizamos um questionário com o propósito de levantar o perfil das alunas e alunos.

Na seção seguinte, apresentaremos o perfil dos sujeitos de nossa pesquisa e os dados coletados através do nosso instrumento de estudo articulando com os conceitos aqui abordados.

2.2 JUVENTUDE

Apresentamos o conceito de juventude através do artigo de Barbiane (2007), que fez um levantamento da produção acadêmica na América Latina, e um artigo de Pereira (2007), que apresentou uma discussão sobre juventude a partir das ciências sociais.

Para Rosangela Barbiane (2007, p.143), a juventude é uma elaboração cultura, mas está vinculada a uma base material, a idade.

Os diversos atores que tratam do tema da juventude associam essa categoria ao consumo. Para eles, a sociedade capitalista transforma os jovens em “objetos do mercado.” Tendo como referência Valenzuela (1998), Barbiane (2007, p. 143-144) escreve: “o consumo modula as sociabilidades juvenis. Os modelos juvenis aproximaram-se aos modelos de consumo dos países dominantes, especialmente o estilo estadunidense”.

Nessa mesma perspectiva, para Serrano (1998), citado por Barbiani (2007, p. 144), “o consumo se apresenta como uma nova forma de ser coletivo, pois nele se encontra os sentidos de pertencimento e identidade”.

Outro elemento que os autores dão ênfase é ao contexto social na determinação dos modos de se viver a juventude. “[...] As bases materiais de existência e co-existência dos jovens condicionam a forma como os grupos sociais vivem a sua juventude (condição social).” (BARBIANI, 2007, p. 144).

Esses autores, que destacam os fatores sócio-histórico e cultural, também desenvolveram uma categoria denominada moratória(s). “[...] O pano de fundo deste conceito é a concepção de que a sociedade de classes, e as disparidades sociais, políticas, étnicas, raciais, migratórias marcam profundas desigualdades na distribuição de recursos [...]” (BARBIANI, 2007, p. 145).

Nesta perspectiva, a juventude é uma condição das classes média e alta porque tem acesso ao ensino superior e a moratória em todo sentido do termo. Há ainda a “moratória vital”, que se refere ao tempo biológico, a idade, sendo esta uma questão indiscutível. (BARBIANI, 2007, p. 145).

Seguindo nessa linha de análise, autores como Castro (2002), citado por Barbiani, trabalham com o conceito de “gerações de realidade”. O fato de se pertencer a determinada geração gera diferenças no “plano da memória social.” (BARBIANI, 2007, p. 145).

Os autores que analisam a juventude pelo viés dos condicionantes sociais e culturais, apresentam

uma *regularidade discursiva*: a juventude não é só um signo nem se reduz aos atributos juvenis de uma classe. As modalidades sociais de ser jovem dependem da idade, da classe social, do marco institucional (das instituições) e do gênero. Há mais possibilidades de se ser *juvenil* quando se é rico e homem. Mas, mesmo entre os pobres, é possível viver essa

condição, através do acesso a outras modalidades, que não a *juvenil massmeatizado*, nas suas relações com o bairro, com a família, com as instituições locais, com os avós, filhos, etc. (BARBIANI, 2007, p. 145, grifos da autora).

A juventude pode ser definida a partir de um amplo aspecto de fatores, como o contexto socioeconômico, cultural, o gênero, a idade, as gerações, a família, o espaço geográfico, o consumo e a influência dos meios de comunicação de massa.

Alexandre B. Pereira, ao fazer um levantamento sobre juventude dentro das Ciências Sociais, argumenta que não é possível definir juventude apenas como uma palavra, como fez Pierre Bourdieu (1983).

Citando Margulis e Urresti (1996), Pereira (2007, p. 1) escreve: “[...] a discussão feita por Bourdieu leva a percepção da juventude como mero signo, como uma construção cultural desgarrada de outras condições.” Desse modo, ela estaria “desvinculada de seus condicionantes históricos e materiais”.

Tomando como referência a obra de Philippe Ariès (1978), Pereira comenta sobre a origem das noções de infância e juventude se constituindo a partir do século XVII, quando as escolas separaram os adultos das crianças e essas passaram por um processo de enclausuramento.

Citando James Coleman (1961), Pereira (2007, p. 2) afirma que “[...] é a separação do indivíduo do resto da sociedade e sua agregação em grupos de sua própria idade que criará um conjunto de relações específicas de determinada faixa etária”.

Após o processo de formação desta identidade juvenil pela escola, depois de terem sido isolados e submetidos a uma formação moral e intelectual separados dos adultos, teria agora ocorrido um processo inverso, pois eles

estariam recriando tal espaço com suas novas demandas. Isto porque o isolamento de crianças e jovens permitiu a estes um contato maior entre si e o estabelecimento de redes de sociabilidades juvenis e infantis específicas que passaram a ter a escola como referência. Abre-se, assim, a possibilidade de inverter, inclusive, a função de adestramento e de disciplina autoritária inicial da escola. (PEREIRA, 2007, p. 2).

Outro processo que estaria ocorrendo é o surgimento de uma nova geração radicalmente nova, a qual Bill Green e Chris Bigum (1998), citados por Pereira (2007, p. 2), denominaram “sujeito estudante pós-moderno.” Para esses autores, no ambiente de sala de aula eles seriam os “alienígenas”. Isso se deve “a nova relação que a juventude estabelece com as novas tecnologias de comunicação e

entretenimento e com a cultura popular de massa.” Segundo os autores, está se formando uma nova forma de subjetividade humana, que não foi captado pelos professores em sala de aula.

Para os autores, a relação entre “cultura juvenil e o complexo crescente global da mídia está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova.” (PEREIRA, 2007, p. 3).

Estudos realizados na Grã-Bretanha, pela Universidade de Birmingham na década de 1970, evidenciaram, além do papel da expansão da educação na formação da juventude, o crescimento da indústria de lazer, pós anos 1950, como o segundo fator responsável pelo destaque da juventude. Além disso, destacaram também que haveria um terceiro fator que contribuiu para a cultura jovem, que seria a ascendência da guerra e a lacuna social que ela provocou entre as crianças nascidas durante o período de Guerras na Europa.

Esses estudiosos de Birmingham apontaram, ainda, o começo de modos particulares de se vestir e a identificação com certos gêneros musicais, como o rock.

Segundo o autor, alguns estudos, por privilegiarem a moratória social, acabam por identificar a juventude apenas para os setores médios e altos da sociedade. Isso ocorre porque não estariam levando em consideração a moratória vital, comum a todas as classes.

A juventude, como uma fase intermediária que antecede a vida adulta, é vivenciada de forma diferente, pois depende de fatores como a classe social, o gênero, a condição econômica, geográfica e cultural. No ambiente escolar, percebemos diariamente essas diferenças, bem como os conflitos daí gerados.

Se o que se entende por juventude é historicamente datado, tendo como um de seus fatores o “enclausuramento” nas instituições escolares, e, a partir da metade do século XX, sua identificação com determinados padrões de consumo, estilos musicais e modo de se vestir, cria-se uma imagem da juventude muito vinculada ao modelo estadunidense midiaticizado.

As/Os jovens das camadas populares desfrutam um prazo mais curto da juventude ao ingressarem muito novos no trabalho, ao assumirem compromissos familiares, como casamento e filhos precocemente, e por não possuírem os recursos financeiros necessários para usufruir esse período por mais tempo, como fazem as/os jovens das camadas sociais média e alta.

No caso das adolescentes, elas vivem essa fase com mais restrições. Em muitos casos, a escola se torna o principal espaço de lazer e sociabilidade. As limitações são maiores para as adolescentes no que se refere à liberdade de sair e estar com pessoas da mesma idade; como desde muito novas assumem praticamente sozinhas as tarefas domésticas, seu tempo de vivenciar a juventude se torna muito restrito, ou mesmo inexistente.

Essas condições acabam refletindo na escola, com fofocas, intrigas, discussões e brigas, como identificou Neves (2008). Outro aspecto que impacta diretamente as relações interpessoais no ambiente escolar é a diferença entre as gerações, causadora de muitos conflitos entre os estudantes e os adultos.

Há de se destacar ainda a relação entre juventude e violência. Segundo Barbiane (2007), desde a década de 1920 nos Estados Unidos, a Escola de Chicago investiga a formação de gangues e delinquência juvenil, tema esse que continua sendo investigado por diversas áreas nas Ciências Sociais.

No presente trabalho buscamos nos pautar nos resultados desses estudos sobre o que se entende sobre juventude e o que significa ser jovem, principalmente jovens das camadas populares periféricas.

2.3 CONCEITO DE GÊNERO

O conceito de Gênero, a partir da historiadora Joan W. Scott nos permite analisar os valores e as práticas sociais a partir das relações de gênero, entendendo como elas foram construídas e, a partir daí, tentar desconstruí-las.

O termo gênero, segundo a historiadora Joan Wallach Scott (1995, p.72), surgiu entre as feministas estadunidenses que buscavam dar ênfase à característica essencialmente “social das distinções baseadas no sexo”, significando uma rejeição a determinismo biológico contido “no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual.’” O termo também substituiu uma análise dicotômica entre homens e mulheres para uma análise da relação entre os gêneros.

Scott (1995, p. 86) adverte para necessidade de buscar explicações baseada no significado: “precisamos lidar com o sujeito individual, bem como a organização social, e articular a natureza de suas interrelações, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero, como ocorre a mudança.” A historiadora

ênfatiza a necessidade de se entender o poder a partir do conceito de Michel Foucault.

Na sequência, Scott (1995, p. 86) apresenta sua definição de gênero como sendo formada por “duas partes” e “subconjuntos” e que, apesar de estarem “interrelacionados”, “devem ser analiticamente diferenciados.” Na sua primeira proposição, gênero é definido como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e, na segunda, “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

A categoria de análise Gênero traz o suporte para a presente investigação ao permitir analisar as agressões físicas e verbais entre as adolescentes a partir dos modelos sociais que são atribuídos ao universo feminino e masculino. Relações de gênero permitem investigar as relações de poder estabelecidas (entre as adolescentes) e como essas relações podem ser questionadas ou apenas reproduzidas.

2.3.1 Gênero e Ensino de História

Apresentamos as considerações de alguns autores que abordam gênero e o Ensino de História: Costard (2018), Sant’Anna (2015) e Soares (2015).

Larissa Costard (2018) apresenta algumas ideias de Lugones, entre elas, a de que não existe na natureza individual e subjetiva o papel da mulher delimitado para a vida privada, bem como a caracterização de um ser frágil e passional. As sociedades tribais antes da colonização europeia não classificavam os sujeitos dentro do binarismo e heterossexualidade. Nessas sociedades anteriores à colonização, os indivíduos intersexuais eram reconhecidos, porém, não eram rotulados dentro desta classificação binária. O binarismo e a heterossexualidade são produtos do colonizador europeu. Um exemplo é a sociedade ioruba, que não entendia homem e mulher como categorias binárias.

Entre os povos indígenas na América, os gêneros não eram definidos por características biológicas, “mas sim pelos papéis que desenvolviam com base na propensão, inclinação e temperamento.” (COSTARD, 2018, p.168).

Esses estudos recolocam as mulheres em outra perspectiva e, também, demonstram como as características que são atribuídas às mulheres como algo

biológico fazem parte, na verdade, de uma construção a partir da sociedade europeia.

Costard a partir dos conceitos da pedagoga Catherine Walsh, afirma a necessidade de se trabalhar a partir da ‘noção de interculturalidade crítica’ em oposição ao ‘multiculturalismo neoliberal dos anos 1990’. Este último, segundo a autora, faz parte da lógica da (re)colonialidade que acaba igualando as culturas em termos de valor, inserindo as diferenças culturais em um plano de essência humana e, assim, naturaliza e esvazia as relações de poder que constroem essas diferenças, tendo como consequência social o “integracionismo que abraça as diferenças sociais celebrando-as, promovendo o controle dos conflitos étnicos sem questioná-los, sem interrogar os imperativos econômicos e sociais que estabilizaram o *status quo* [...]” (Walsh, 2008, *apud*, COSTARD, 2018, p. 170-171).

Para Costard (2018, p. 171), “não basta celebrar as diferenças (ainda que tolerância e respeito sejam efeitos mais que desejáveis), mas é preciso questioná-las”.

A autora compreende que “o texto curricular é colonizado também no sentido da colonialidade de gênero”, e nos faz as seguintes perguntas: “[...] quais mulheres históricas temos fornecido como matéria-prima para a construção da identidade social de nossos estudantes? [...] que lugar temos reservado para as mulheres na História em nossos textos curriculares?” (COSTARD, 2018, p.173).

Segundo ela, uma pedagogia decolonial deve

pensar a crítica ao papel esperado para as mulheres na História e retirá-las do gineceu de Atenas; apresentá-las como seres políticos, do espaço público, intelectuais, agentes da História, das revoluções e das reformas, não apenas pela silenciosa resistência cotidiana e doméstica (que também é importante), mas multiplicando as visões e os lugares sociais que as mulheres ocuparam na História, e que não podem e não devem ser alvo de amnésia social. Deste modo, a visão tradicional da mulher frágil, passional e doméstica fica também compreendida em seu tempo e lugar histórico, e não como natureza. (COSTARD, 2018, p. 173).

Thiago Fernando Sant’Anna (2015) investigou como era a escolarização de meninos e meninas na Província de Goiás entre 1827 e 1889 e suas fontes possibilitaram identificar a distinção não só entre meninos e meninas, mas também entre ricos e pobres.

A formação autoritária pode ser identificada no livro didático da época, o qual trazia lições sobre a autoridade do pai de família, do professor e do inspetor. Segue um trecho do livro didático: “Um pai de família é autoridade? Sim é. De quem é ele a

autoridade? Ele é a autoridade de sua casa, esposa e filhos, pois só a ele cabem os direitos, de corrigi-los, determina-los quaisquer trabalhos, castigar, etc.” (SANT’ANNA, 2015, p. 475).

De acordo com Sant’Anna (2015, p. 476 - 477), o ensino era pensado para produzir “‘corpos dóceis’ [...]”. Para os meninos, demarcava o caminho das possibilidades; para as meninas, o do destino, ligado ao ‘sul do corpo’ / ventre, à maternidade, aos cuidados com o outro”.

Apesar das inegáveis mudanças na sociedade desde o período retratado por Sant’Anna, ainda encontramos permanências. A década de 1970 é apontada por muitos autores como um momento importante para o feminismo no Brasil, porém, há cinquenta anos denunciando os abusos da sociedade patriarcal, lutando pela igualdade e emancipação das mulheres, percebemos o quanto essa formação deixou marcas profundas na sociedade brasileira. Houve avanços, como a igualdade de direitos na Constituição, contudo, na efetivação desses direitos, ainda há muito que conquistar. Outro aspecto da formação autoritária que delegava aos homens o poder inquestionável sobre seus familiares e esposa ainda se faz presente quando se verifica, por exemplo, as adolescentes abandonando os estudos porque se “casaram” e o seu “marido” não permite que continuem frequentando a escola, ou quando todos os dias são noticiados assassinatos de mulheres por seus ex-parceiros, que não aceitaram o fim do relacionamento.

Se, por vezes, a família e a religião perpetuam esses valores, por outro lado, caberia à escola romper com esses padrões. Entretanto, aí se esbarra, também, com esses sujeitos que compõem a escola, que trazem sua formação familiar e religiosa e que, por vezes, reproduzem essa mesma formação patriarcal.

Ana Carolina E. C. Soares (2015, p. 344), em *Olhares de gênero na perspectiva escolar*, buscou “problematizar o uso do conceito de gênero na sala de aula, suas dificuldades de aceitação pelos pares no ensino de História e questionar sua importância para a própria disciplina História na escola”.

Ela defende que a necessidade de “pensar em uma História que fale das mulheres nos espaços públicos, no trabalho, na política, na guerra, nas relações cotidianas, nas formas de resistência à violência, nos espaços religiosos e culturais [...]”, sendo imprescindível “repensar o próprio campo da história e do saber histórico, tanto nos discursos acadêmicos, quanto no espaço escolar.” (SOARES, 2015, p. 348).

Quanto ao ambiente escolar, a situação ainda continua problemática para a discussão de gênero. Segundo a autora,

a normalização da heterossexualidade é uma força coercitiva presente nos discursos do saber histórico. Somos moldados e enjaulados pelas barreiras de um próprio sistema que reiteradamente nos afirma que não podemos fazer tais discussões em sala de aula. O sistema diz também que isso não é História, que incentivará os alunos e as alunas a serem anormais, não é coisa de Deus, é antinatural, teremos problemas com os pais, de aceitação das próprias crianças. Vamos nos conformando lentamente em ensinar a História masculinista, heteronormativa e excludente. (SOARES, 2015, p. 349).

Sobre o papel do currículo como mantenedores da norma, escreve:

os currículos escolares estão organizados em torno de uma normatização social ordenadora. Dentro dessa concepção, reside a premissa de que a sexualidade é uma questão pessoal e natural, e que, portanto, não cabe ao ambiente escolar. Portanto, o primeiro questionamento do saber escolar histórico é desconstruir essa premissa [...]. (SOARES, 2015, p. 350).

Soares defende, também, que a História precisa incorporar as subjetividades e as emoções:

Os sentimentos e as subjetividades são a força mobilizadora mais potente do mundo humano. O campo do saber histórico precisa urgentemente incluir em suas aulas regulares discussões sobre os projetos políticos sexuais ordenadores das relações sociais em diferentes contextos históricos. Isso implica em reordenar novos sujeitos, atores sociais e incorporar ao saber histórico a importância das subjetividades e das emoções na História. (SOARES, 2015, p. 351).

Essas considerações reforçam a necessidade da escola e do Ensino de História avaliarem suas práticas e contribuírem para a superação dos estereótipos de gênero que serviram para impor um modelo de sociedade que inferioriza tanto as mulheres quanto tudo o que se refere ao feminino.

É possível, legalmente, discutir gênero nas escolas? No Estado do Paraná, a partir de 2003, teve início o processo de construção das Diretrizes Curriculares, cuja última versão é de 2008. No entanto, no ano de 2018, foi elaborada uma nova diretriz, intitulada: “Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações.” Este novo referencial curricular foi construído, de acordo com o próprio documento, seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O “Caráter normativo da BNCC torna obrigatória a elaboração ou reelaboração dos currículos das redes de ensino.” (PARANÁ, 2018. p. 2).

Após análise desse documento, para verificar se está presente a possibilidade de discutir Gênero na escola e se na disciplina de História existe esta

demanda, encontramos uma parte do documento que coloca a necessidade de respeitar as diferenças. Segue abaixo esse trecho do documento.

Tão importante quanto assegurar o direito à educação dos estudantes, é reconhecer e valorizar sua diversidade, a qual apenas começou a ser vista e percebida com o advento da democratização do acesso à educação, que permitiu a entrada na escola de estudantes com aspectos e características diversas. Sua origem social e étnica, sua orientação sexual, gênero, crenças e interesses devem ser igualmente respeitados para que o acesso à educação seja também permanência e sucesso. Nesse sentido, há a necessidade de ressignificar a prática pedagógica e ultrapassar a ideia da pretensa homogeneização dos estudantes, considerando suas pluralidades. (PARANÁ, 2018. p. 14).

Analisando as orientações para a disciplina de História, encontramos alguns conteúdos que abordam temas sobre as mulheres e relações de gênero de forma não explícita, como a defesa do direito e o respeito às diferenças.

Entendemos que é possível buscar o respaldo neste referencial para trabalhar gênero na escola, porém, precisamos salientar alguns obstáculos, como a pressão dos responsáveis pelos estudantes para que não aborde essa temática na escola. Há, na mídia, relatos de perseguições aos docentes, que acabam gerando um clima de insegurança e há, também, falta de formação continuada para os docentes de todas as áreas. Neste último aspecto, a solução encontra-se na vontade dos gestores públicos de investir nessas formações.

O levantamento sobre o estudo de gênero e o ensino de História nos faz pensar na necessidade da formação continuada que permita trazer para as/os professoras/es, não só a oportunidade de se apropriar das teorias em que se assentam os estudos de gênero, mas também ter acesso às pesquisas historiográficas em que as mulheres se encontram como sujeitos históricos para além do espaço doméstico e que questionem modelos de gênero naturalizados.

Isso se faz necessário, principalmente, quando ainda permanece nos livros didáticos pouco espaço para as mulheres na História. Geralmente, quando aparecem, essas mulheres estão em um pequeno texto complementar, com informações superficiais que pouco colaboram para o entendimento sobre quem foram elas, e muito menos questionam as relações desiguais.

Tivemos avanços no debate nos últimos anos, com diversas publicações e cursos de formação. Todavia, não se efetivaram a ponto de tornar-se uma discussão presente no espaço escolar. Mal foram dados os primeiros passos no debate sobre gênero, sexualidade e orientação sexual, e hoje vivenciamos um retrocesso, a ponto

de vários municípios, e até mesmo estados brasileiros, tentarem tirar a palavra gênero dos documentos oficiais da educação. Essa situação foi parar no Supremo Tribunal Federal, que até o presente momento tem imposto algumas derrotas às legislações municipais, que tentaram excluir o termo gênero dos Planos Municipais de Educação.

A visibilidade das mulheres na História e a desconstrução dos estereótipos de gênero que relegou às mulheres uma condição de inferioridade precisam estar presentes em todos os espaços. Contudo, na escola, lugar privilegiado para a formação da cidadania, isso não pode ser um apêndice, precisa estar presente diariamente, em todas as disciplinas, em todos os espaços, sendo discutido por toda a comunidade escolar.

2.4 CONCEITO DE VIOLÊNCIA

Apresentamos algumas considerações sobre violência a partir da análise da pedagoga e Dra. em Educação Telma B. Rocha, da filósofa Marilena Chauí e do Dr. em Educação Bernard Charlot.

No que se refere à diferenciação entre agressividade e violência, Rocha (2015, p. 19-20) apresenta a definição de Costa, para quem a violência pode ser definida como o “emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional.” Decorre que a violência, assim entendida, acontece quando o executor deseja a destruição do outro assinalando sua intencionalidade.

Aquelas/es que entendem a violência como natural utilizam o conceito de agressão como algo instintivo e, sendo assim, a violência “não tem outra causa senão a satisfação dos impulsos e desejos do ser humano.” Segundo Rocha (2015, p. 21-22), esta seria uma das concepções de Freud, mas este também entende a violência devido aos conflitos de interesses. E, para arbitrar esses conflitos, faz-se necessário uma instância superior a quem seria atribuída poderes. O direito e a lei seriam esta instância que representa o interesse coletivo como contraponto à violência do indivíduo. E nesse sentido, a violência seria “domesticada pela ação civilizatória.” Os instintos seriam, desta forma, controlados pelo “fortalecimento do intelecto”.

Rocha (2015) destaca o dúbio conceito de violência para Freud, porque ora ela é concebida como uma expressão da hostilidade indomesticável, ora como um mecanismo de que servem os homens para instaurar a ordem por meio da lei, do direito e da paz.

Poderíamos entender, partindo do exposto, que haveria, então, um processo de domesticação da violência pela cultura. A razão passaria a controlar os instintos violentos.

Para Martin-Baró (1997), citado por Rocha (2015, p. 30-31), não se deve buscar as origens da agressão e da violência dentro das pessoas, mas nas situações em que vivem, atribuindo ao fato das pessoas se sentirem desapontadas em seus anseios ou por terem aprendido a atingir seus objetivos por meio do emprego da violência, o que confere à agressão e à violência um “caráter encontrado e assimilado na sociedade, através das relações entre os indivíduos”.

Deste ponto de vista, a agressividade estaria presente em todas as espécies e, por vezes, é considerada uma característica positiva e mesmo incentivada, associando dinamismo e competência à agressividade como características necessárias para se chegar ao ápice do sucesso. Para tornar-se um vencedor, faz-se necessário possuir tais características.

A partir desses valores pautados na competição e no individualismo, a violência pode se tornar um método para conquistar aquilo que deseja.

A filósofa Marilena Chauí, ao escrever sobre violência e ética, analisa seu significado a partir da etimologia: “violência vem do latim *vis*, força” e, a partir daí, apresenta cinco significados para violência. Primeiro, toda a ação que utiliza a força “para ir contra natureza de algum ser (é desnaturar)”; segundo, toda a força utilizada contra a “espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar)”; terceiro, toda ação que viola a “natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada” de forma positiva por uma determinada sociedade “(é violar)”; quarto, toda ação de transgressão contra coisas e ações consideradas como justas e como um direito pela sociedade; e quinto, “consequentemente violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.” (CHAUÍ, 1998).

Neste sentido, para Chauí, a violência é o oposto à ética por tratar

seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa [...]. (CHAUÍ, 1998).

Se, por um lado, a ética é entendida enquanto “ideia do bem e do justo e do feliz”, a “ideologia ética torna-se simplesmente o não-mal.” Ao tratar desta “ideologia ética”, Chauí (1998) descreve o que ela denomina de um poderoso mito no Brasil, o “mito da não-violência brasileira”, a construção de uma “imagem de um povo generoso, alegre, sensual, solidário que desconhece o racismo, o sexismo, o machismo [...]”.

Esse mito é sustentado por diversas ideologias. A autora questiona: como pode esse mito se sustentar diante de tantos casos de violência diariamente expostos? Para explicar, apresenta o que denomina “mecanismos ideológicos” para a manutenção do mito da não-violência.

São cinco esses mecanismos: o da exclusão, o da distinção, o jurídico, o sociológico e o da inversão do real. O da “exclusão” separa o “nós” brasileiros não-violentos e “eles” os violentos não-brasileiros - estes não fazem parte do “nós”, mesmo nascidos e criados no país. No segundo mecanismo, o da “distinção”, realiza uma diferenciação entre o “essencial e o acidental”. Sendo assim, os brasileiros, por essência, não são violentos e, logo, a violência é um acidente, um acontecimento temporário, uma ‘epidemia’ ou um ‘surto’ localizado na “superfície de um tempo e de um espaço” delimitados, transponível e que mantém ilesa “nossa essência não violenta.” (CHAUÍ, 1998).

O mecanismo jurídico circunscreve a violência no campo do delito e da criminalidade, o crime é demarcado como assalto “à propriedade privada (furto, roubo e latrocínio).” Esse sistema admite definir “quem são os ‘agentes violentos’ (de modo geral, os pobres) e legitimar a ação (esta sim, violenta) da polícia contra a população pobre, os negros, as crianças de rua e os favelados.” Nesse cenário o assassinato perpetrado decorrente da polícia é “considerado normal e natural, uma vez que se trata de proteger o ‘nós’ contra ‘eles.’” (CHAUÍ, 1998).

Passando para o quinto mecanismo apresentado pela autora, o da “inversão do real”, trata-se do que ela denomina “a produção de máscaras” que dissimula condutas, opiniões e “valores violentos como se fossem não-violentos”.

Isso se dá de tal modo que o machismo é apresentado como

proteção natural à natural fragilidade feminina. Proteção inclui a idéia de que as mulheres precisam ser protegidas de si próprias, pois, como todos sabem, o estupro é um ato feminino de provocação e sedução; o paternalismo branco é visto como proteção para auxiliar a natural inferioridade dos negros [...]. (CHAUÍ, 1998).

Esses mecanismos ideológicos impedem que se enxergue a violência como uma questão estrutural assentada no autoritarismo.

[...] a violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda idéia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. Mais do que isto, a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas porque está cega ao lugar efetivo de produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira. Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, a intolerância religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e a violência aparece como um fato esporádico de superfície. Em outras palavras, a mitologia e os procedimentos ideológicos fazem com que a violência que estrutura e organiza as relações sociais brasileiras não possa ser percebida, e, por não ser percebida, é naturalizada e essa naturalização conserva a mitologia da não-violência com a qual se brada pelo 'retorno à ética'. (CHAUÍ, 1998).

De acordo com Chauí, o mito da não violência se preserva através das ideologias apoiadas em uma “base material real para se constituírem”: o “autoritarismo social”. Quais seriam, então, essas características sociais autoritárias?

Ao dizer que a sociedade brasileira é autoritária estou pensando em certos traços gerais das relações sociais que se repetem em todas as esferas da vida social (da família ao Estado, passando pelas relações de trabalho, pela escola, pela cultura). Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, a sociedade brasileira é marcada pelo domínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações, entre os que se julgam iguais, são de ‘parentesco’, isto é, de cumplicidade; e, entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma da opressão. Em suma: micropoderes capilarizam em toda a sociedade de sorte que o autoritarismo da e na família se espalha para a escola, as relações amorosas, o trabalho, os *mass media*, o comportamento social nas ruas, o tratamento dado aos cidadãos pela burocracia estatal, e vem exprimir-se, por exemplo, no desprezo do mercado pelos direitos do consumidor (coração da ideologia capitalista) e na naturalidade da violência policial. (CHAUÍ, 1998).

Ao analisarmos essas raízes históricas da desigualdade e violência que sustentam a sociedade brasileira, a partir do que foi exposto, podemos entender muitos aspectos da sociedade que insistem em permanecer, e, nesse rol de permanências, podemos destacar o patriarcado, o machismo e o racismo.

2.4.1 Conceituando violência escolar

Ao tratarmos da violência escolar, precisamos apontar algumas diferenças, distinguir violência na escola, violência contra a escola, violência da escola, como faz, por exemplo, Bernard Charlot (2005).

Charlot considera necessário estabelecer uma concordância mínima do que é violência quando se busca adotar medidas sociais e políticas de combate às violências. Esse cuidado é necessário para não se rotular todos os tipos de violência como de igual teor.

Se se considerar que há violência cada vez que se encontra uma situação que causa mal-estar, que incomoda, frustra, machuca, ter-se-á de admitir que a vida toda é uma violência [...] Nesse caso, porém, o conceito de violência passa a ser inutilizável, por ser diluído; quando tudo é violência, o conceito de violência não caracteriza mais nada. (CHARLOT, 2005, p. 21)

Ao investigar o tema da violência, é preciso, segundo o autor, mais do que estabelecer causas e efeitos, mas procurar entender como as fontes causadoras de violências internas e externas se articulam em casos concretos. Destaca, ainda, a necessidade de apresentar ao debate algumas distinções conceituais. “Há de se distinguir agressividade, conflito, agressão com violência instrumental e agressão com uma forma de violência [...] ‘sintomática’”. (CHARLOT, 2005, p. 21).

Para o autor, agressividade faz parte da existência humana, é uma disposição; o conflito é uma situação; a agressão, o ato. Faz-se necessário, ainda, diferenciar “o desrespeito à lei (delito, crime), a transgressão à regra de uma instituição e a incivilidade.” (CHARLOT, 2005, p. 21).

Charlot entende que violência não pode ser um conceito científico, para ele é uma palavra que alude questões éticas, culturais e políticas. Porém, enquanto um estudioso ligado com “as questões da educação” e que tivesse que definir violência, assim a definiria:

‘Violência’ é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto, sendo negado seus

direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito singular. (CHARLOT, 2005, p. 24-25).

Ele conclui que a presente definição não diz “a verdade” sobre o conceito de violência, mas reflete uma “postura ética” que é condizente com o “engajamento pela educação”.

As considerações desses autores sobre violência servem de parâmetros para analisarmos as várias formas que a violência pode se manifestar. A naturalização da violência torna-se uma barreira que impede visualizarmos os mecanismos sociais que a produz, bem como o de servir para o discurso de que não há nada a se fazer, que a violência é da essência humana e contra isso não podemos lutar. Compreender os mecanismos de produção das diversas formas de violências se faz necessário para seguirmos construindo um caminho que adota o diálogo e o respeito às diferenças.

No presente estudo, buscamos saber se as adolescentes, ao se agredirem verbalmente e fisicamente na disputa por “namorados”, estão reproduzindo os valores difundidos pela ideologia patriarcal. Nesse sentido, questionar esses valores se torna primordial se objetivamos contribuir com um ambiente baseado no diálogo e na solidariedade.

2.4.2 Manifestações de violências no ambiente escolar

Entre as/os autores que pesquisam o tema da violência escolar, percebe-se que não há um consenso sobre o que se entende por violência escolar, o próprio conceito de violência é amplo. Apresentamos os resultados de algumas pesquisas porque acreditamos que elas nos ajudam entender este fenômeno em múltiplas dimensões.

A professora Marília Pontes Sposito (2001), em seu artigo *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*, apresenta um levantamento de como estavam os estudos sobre violência escolar no Brasil no período de quase duas décadas, que englobam os anos de 1980 a 1998, e apresenta o seguinte resultado: entre os 8667 estudos de pós-graduação no Brasil em Educação (Dissertações e Teses), nove foram sobre violência escolar.

Em Ciências Sociais, analisando o programa de pós-graduação de onze instituições, de um total de 2495, nenhuma dissertação ou tese foi defendida sobre violência escolar.

Sob sua coordenação, outro estudo investigou o tema Juventude na Pós-Graduação com publicações nas áreas da Educação, Ciências Sociais e Serviço Social entre os anos de 1999 a 2006. (SPOSITO, 2009).

Com relação ao tema Juventude e Escola e subtema Indisciplina e Violência na Escola e Juventude, foram 35 trabalhos na área da Educação, 1 no Serviço Social, 3 na Sociologia e 2 na Antropologia, e nenhum trabalho sobre o tema Juventude nas Ciências Políticas, totalizando 41 trabalhos, entre estes 39 dissertações e 2 teses.

Dentro do tema Juventude e Escola, 21,8% (a maior parte) aborda o subtema Indisciplina e Violência da/na Escola. Segundo as/os autoras/es, houve um aumento no número absoluto, porém, em termos percentuais, não houve variação. No estudo anterior, representava 2,84%; neste último, 2,86%. Não houve, segundo os dados desse estudo, “um crescimento relativo nos números de teses e dissertações no período estudado” referente às violências nas escolas. (SPOSITO 2009, p. 71).

De acordo com as/os autoras/es, o campo de abrangência do objeto de análise é amplo, abarcando as visões da juventude e/ou comunidade escolar no que se referem às violências, tanto as praticadas e sofridas no ambiente escolar, quanto as externas.

Comentaremos a seguir alguns estudos, entre eles os de Kathie Njaine e Maria Cecília de Souza Minayo (2003) no artigo *Violência na escola: identificando pistas para a prevenção*.

As autoras identificaram, na fala dos estudantes que participaram do estudo, a influência do machismo e do alcoolismo na propagação da violência. No mesmo artigo, também encontramos o depoimento de relato das razões da violência entre as adolescentes. Entre elas, estaria as disputas por meninos, a inveja quando chega aluna nova no colégio e a violência que se inicia no bairro e se estende até a escola.

As autoras levantaram vários fatores que geram a violência escolar, entre eles, a questão de gênero. Contudo, esse não foi o foco principal das pesquisadoras.

No Brasil, os primeiros estudos sobre a violência nas escolas foram realizados nos anos de 1980 na área das Ciências Sociais. Nesses estudos, foram

identificados atos contra o patrimônio, como pichações e depredações. Na década de 1990, questões relativas às influências externas continuaram sendo investigadas, como o narcotráfico, a exclusão social e as gangues, mas também esses estudos evidenciavam e se preocupavam com a violência interna e a violência entre pares.

Com relação às percepções sobre violência e as diferenças entre gênero, no livro *Violências nas escolas*, Miriam Abramovay e Maria das G. Rua (2002, p. 57) escrevem: “no bojo de uma cultura de violência, em que se amplia o uso das armas, quebram-se as clivagens sexuais quanto à violência”.

Nos relatos das/dos entrevistadas/dos que compõem a comunidade escolar, presentes nessa pesquisa coordenada por Abramovay e Rua, estaria aumentando a participação de meninas em brigas utilizando armas brancas.

Segundo as autoras, os atos de agressão e transgressão se tornam cada vez mais frequentes. Mesmo quando o jovem não é vítima e nem agressor, ainda assim, eles presenciam essas diversas situações no ambiente escolar. Ao vivenciarem de forma frequente essas situações, ocorre a banalização de comportamentos violentos. A gratuidade da violência e o medo acabam por se tornar algo comum no cotidiano dos estudantes.

As justificativas para a o uso da violência física pelos estudantes são diversas: ela se apresenta como uma forma de se defender, de proteger os amigos, “os mais fracos”, uma reação a alguém “mais forte”, em alguns casos se apresenta como uma “atitude impensada diante de uma provocação.” (ABRAMOVAY; RUA 2002, p. 63).

Em outra pesquisa coordenada por Abramovay (2002), denominada *Escola e Violência*, foram entrevistados estudantes do Ensino Fundamental e Médio com idade entre 11 e 24 anos por 14 capitais brasileiras.

Entre os resultados da pesquisa, obteve-se 35,6% dos estudantes identificando pelo menos uma ocorrência muito violenta em sua escola; nas escolas públicas, esse índice é 10% maior. Outro dado importante é a relação entre uma maior exposição a alguma forma de violência mais grave e a reação também violenta às agressões. A exposição às situações de violência grave, ainda que esse contato seja pelo conhecimento de sua existência na escola, aumenta a violência.

Entre as conclusões desse estudo, está presente a relação entre a ocorrência de atos de violência e seu impacto nos estudos e na sociabilidade, como dificuldade de concentração e uma percepção, entre estudantes, mais negativa na relação com

seus professores. Além disso, “normalmente” reagem de forma violenta a uma agressão, revelando, no geral, a existência de uma tendência maior a “perpetuar a violência ao invés de tentar saná-la.” (ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2002, p. 112).

Nesse livro, encontramos uma pesquisa qualitativa através de grupos focais e entrevistas com jovens, educadores, pais, mães e responsáveis pelos jovens das comunidades.

O estudo qualitativo revela como a falta de perspectiva de melhoria da condição social acaba sendo um fator de desincentivo para o jovem querer seguir pelo caminho do estudo e do trabalho. Quando ele vê em seu entorno a falta de oportunidade e, por outro lado, vê aqueles que estão no tráfico, por exemplo, usufruindo bens que ele não consegue pelo caminho da não-criminalidade, acaba gerando, por vezes, desânimo e também revolta. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002).

Os jovens das periferias dessas capitais sofrem todas as formas de discriminação. São discriminados por morarem em determinados bairros, por serem pobres, pelo tipo de roupas, pelo corte do cabelo, além de sofrerem com o racismo. O relato de um desses jovens evidencia de forma muito clara o preconceito racial.

Hoje em dia, já é difícil você arrumar um emprego, porque eles não viram a capacidade que você tem de profissionalismo. Te julgam pela sua maneira de vestir. Te julgam porque você usa cabelo grande; te julgam se você é negro. O racismo no Brasil é cordial. O racismo é aquele que o cara te atende bem, te dá um golinho de café para você tomar, conversando com ele. Depois que você sai, ele rasga seu currículo. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p. 41).

Há discriminações, também, referente às manifestações artísticas e a sexualidade. Para os jovens, a prática da dança ou da música está associada no caso da primeira a estereótipos de gênero, pois é comum serem chamados de “bicha” meninos que praticam a dança, e, na segunda, há a associação com vadiagem. Os homossexuais e travestis sofrem discriminações que levam a atos de extrema violência por parte dos próprios jovens. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002).

Outros relatos se referem à violência que ocorre no ambiente familiar. Coordenadores de projetos que atendem esses meninos e meninas comentam sobre as agressões que esses adolescentes sofrem. Entre as consequências, está a destruição da autoestima dos jovens, que, por serem inseguros e sem referências, tendo em vista que os próprios pais são os agressores, gera uma engrenagem de violências com pais e mães vitimizando os filhos - os quais, por sua vez, tornam-se

violentos, fazendo outras vítimas. Segundo as autoras, o alerta para as consequências da violência no âmbito doméstico na formação do que se denomina cadeia de violência não tem o objetivo de culpar a família, mas evidenciar situações de violência. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002).

Outra consideração relevante sobre a violência no contexto escolar que as/os autoras/es chamam a atenção é o fato dos jovens condenarem de forma generalizada a violência e distinguirem “veementemente” as formas de violência; isso leva a pensar sobre as afirmações sobre a naturalização da violência para os jovens “associada à banalização da prática e do convívio com práticas violentas”. De fato, a violência é apontada como uma situação do cotidiano pelos jovens. “A violência é definida como cotidiana porque relativa a toda a sorte de acontecimentos e porque pode ser precipitada a qualquer momento, e por qualquer razão.” (ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2002, p. 98).

Entre as razões apontadas, está o descontrole - uma reação desproporcional diante de um acontecimento. Os jovens identificam a violência como um evento cotidiano, “extenso e generalizável”, porém, dividida em várias modalidades, com gravidades diferentes e normalmente relacionada com o ultrapassar os limites.

[...] a violência é experimentada pelos jovens como fenômeno não excepcional, cotidiano mas ao mesmo tempo é concebida como prática anormal e condenável, e por isso não naturalizada, porque ultrapassa os limites do que para eles é visto como forma aceitável de relacionamento entre as pessoas, em especial quando resulta em agressão física. (ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2002, p. 100).

Outro estudo sobre violências nas escolas, também coordenado por Abramovay no ano de 2003, coletou dados em escolas públicas de cinco capitais brasileiras. As escolas, cujo número de alunos variava a partir de 500, atendiam estudantes do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio. As autoras não negam as influências externas do que ocorre dentro das escolas, mas defendem que a violência na escola precisa ser abordada a partir de uma problemática múltipla e diversa. A escola não é apenas o espaço onde ecoa a violência de origem social, ela também produz violência. (ABRAMOVAY, 2005, p. 33-49).

Uma perspectiva adotada pelas autoras é a relação entre violências e masculinidade. Entre as principais vítimas e agressores, estão os homens. A masculinidade é construída a partir de “aptidões para violências”, entre essas estariam o uso da força, agressividade, defesa das mulheres ou ataques contra elas.

Se a masculinidade positiva está associada ao uso da força, agressividade, coragem, quando o sujeito foge desse padrão sofrerá discriminação por não corresponder a esse modelo. Da mesma forma, quando essa masculinidade é questionada, também pode ocorrer uma reação violenta para provar sua condição de masculinidade predominantemente aceita.

Entre os fatores que dificultam uma convivência mais pacífica entre as/os estudantes também se encontram as diferenças sociais e econômicas e a capacidade de consumo - a ostentação deste padrão acaba por produzir, muitas vezes, situações de tensões e conflitos. Uma relação baseada na lei do mais forte também colabora negativamente, bem como a dificuldade da escola em aceitar e compreender o universo cultural dos jovens.

Quanto à participação das meninas em situações de violências que ocorrem no ambiente escolar, as autoras argumentam que, mesmo sendo socializadas para serem “dependentes e passivas”, elas estão participando ativamente em diversos atos de violência, e, assim, se assemelham “aos seus pares do sexo masculino”. Levantam hipóteses sobre essa questão, uma delas é que “as meninas se veem como mais importantes quando chamam a atenção na escola por seu comportamento agressivo”; a outra é que “elas são menos discriminadas quando apresentam comportamentos atribuídos ao universo masculino e, portanto, ameaçam e são ameaçadas da mesma forma que os rapazes.” (ABRAMOVAY, 2005, p. 151).

No entanto, segundo as autoras, muito mais do que enxergar o comportamento das meninas como uma tentativa de copiar o modelo masculino, “é preciso olhar a participação das meninas em situações de violências a partir da ótica da dominação e da opressão.” Socializados no princípio da ‘lei do mais forte’, alguns adotam uma posição de “submissão” enquanto outros utilizam “a força física ou intimidação” para se valer diante do grupo, e isso independe do “corte de gênero.” Sendo assim, “tanto as meninas como os meninos teriam livre passagem, quer como vítimas, testemunhas ou agressores, nas violências ocorridas no espaço escolar.” (ABRAMOVAY, 2005, p. 151).

Ainda sobre as meninas em situações de ameaças e agressões físicas, estas são motivadas por “questões amorosas, mais especificamente, com as disputas por namorados.” (ABRAMOVAY, 2005, p. 154).

Para as pesquisadoras, a passividade feminina é desmitificada, não apenas quando disputam namorados, mas também quando relacionam-se a situações de conflitos fora da escola, devido à “rivalidade entre bairros”, o que gera ameaças que acabam interferindo no ambiente escolar. (ABRAMOVAY, 2005, p. 154).

Nos dados da pesquisa, quando perguntados quem bateu no último ano na escola, o resultado apresentado foi de 20%, mas quando perguntados quem apanhou no último ano, o resultado foi de 5% - este dado evidencia que a maioria prefere se identificar como agressor e não como vítima. Entende-se que esta disparidade deve-se ao fato do jovem se ver como vencedor, ou enxergar um empate. Se não “venceu” a briga, pelo menos não “perdeu”. Admitir que “apanhou” está relacionado à fraqueza neste universo masculino.

Com relação a esses dados, é importante destacar a análise apresentada pelas autoras.

Agredir fisicamente o outro, ‘dar porrada’, é uma estratégia de um código de conduta que trabalha especialmente com duas ideias, opostas porém complementares: é honroso bater, enquanto apanhar seria assumir o papel do mais fraco. As brigas são legitimadas por uma cultura da violência, a qual estimula e apoia a disseminação de atos agressivos no ambiente escolar. (ABRAMOVAY, 2005, p. 173).

Sobre essa situação segue as considerações

A maior auto-identificação como agressor se orienta por um princípio de masculinidade e de heroísmo que designa o forte, o que bate, o que agride e em contrapartida estigmatiza o fraco, o que apanha, quem é agredido, ou seja, uma história em que há mais ‘bandidos’ do que vítimas. Essa disparidade colabora para a reprodução de silêncios e violências, mas também mina a solidariedade e a indignação, já que é deplorável ser vítima [...]. (ABRAMOVAY, 2005, p. 174).

Fica evidente que é preferível ser o agressor que a vítima, porque se construiu uma ideia positiva relacionada à violência com força, heroísmo e honra.

Sobre o perfil dos agressores, alguns dados sobre a faixa etária merecem ser comentados. Quanto menor a idade, maior a identificação dos alunos como agressores; conforme aumenta a faixa etária, esta proporção cai. Na idade entre os 10 e 12 anos, são 24% que se identificam como agressores; entre 13 a 15 anos, 23%; entre os 16 e 19, cai para 14%; e entre 20 anos ou mais, são 8,2%. (ABRAMOVAY, 2005).

Os professores observam mais casos de brigas entre os alunos do Ensino Fundamental, principalmente nas 5ª séries. Alunos mais velhos de outras séries

agredem os mais novos das 5ª séries. Há relatos, também, de alunas mais velhas agredindo as mais novas, quando estas se negam a obedecê-las.

As autoras apresentam um tópico sobre gênero e agressões físicas cujo objetivo foi analisar os tipos de agressões em que meninos e meninas se envolvem. Entretanto, advertem que há possíveis “simplificações” que favorecem os “estereótipos, como o de considerar que as meninas não se envolvem em atos de violência ou que só brigam entre si, ou que os homens não batem em mulheres.” (ABRAMOVAY, 2005, p. 180).

No Brasil, os estudos apontam uma supremacia dos homens envolvidos em atos de violência, tanto como vítimas, quanto como agressores. Com relação às violências na escola, há também uma predominância do sexo masculino, porém, as autoras alertam que a relação entre gênero e violência é complexa. Elas destacam o aumento do envolvimento da participação das meninas em “atos de violências nas escolas, mas também para singularidades.” As motivações das agressões físicas ou verbais misturam motivações ditas “sentimentais e requintes de violências.” (ABRAMOVAY, 2005, p. 180).

Na pesquisa coordenada por Abramovay (2005, p. 181) entre os anos de 2003 e 2004, os dados demonstram que 23,6% dos meninos disseram ter batido em alguém na escola no último ano, isto representa um número de 173.347 alunos. Entre as meninas, 9,8%, o que equivale a um número de 86.072 alunas afirmando que bateram em alguém na escola.

De acordo com os relatos, os meninos brigam por qualquer coisa: por torcer por um determinado time, durante a prática do futebol, por pegar um lápis sem pedir ou porque alguém falou mal de algum familiar. Com relação às meninas, diversos entrevistados relataram que cada vez mais elas estão recorrendo às agressões físicas e alguns diretores e diretoras chegaram a afirmar que há semanas em que elas brigam mais que os meninos. Iremos, depois, analisar melhor esta questão sobre a percepção de que as meninas estão “piores” que os meninos. As pesquisas apontam que cada vez mais as meninas se envolvem em atos de agressões físicas. (ABRAMOVAY, 2005).

Para as autoras, “a ideia de fragilidade e passividade são estereótipos” que não encontram “sustentação”, visto que elas mesmas estariam abandonando esta imagem, “buscando se afirmar” pelo uso da força e “porque socialmente se considera como coragem, o uso de violências”.

Além de análises pautadas por perspectiva de gênero, há de se considerar o aumento da exposição a violências dos jovens de ambos os sexos, a recorrência à violência por falência de outras formas de comunicação e o significado de poder impresso em comportamentos violentos. Isto em tempos em que o diálogo como mecanismo de resolução de conflitos dá lugar às agressões físicas. Assim como incomunicações se dariam nas relações sociais independentemente do sexo, o poder seria algo cada vez mais desejado nas nossas sociedades. (ABRAMOVAY, 2005, p. 184).

O gênero se evidencia, na compreensão das pesquisadoras, quando as/os entrevistadas/os comentam, em seus relatos, as formas como ocorrem as brigas entre as meninas - como puxar os cabelos e arranhões. No entanto, foram identificados casos que envolvem socos e esfregar o rosto da outra no chão. O pertencimento a “facções ou gangues rivais” fora da escola confirma, para as pesquisadoras, “a tese da expansão das violências independentemente do sexo dos atores” e a existência de questões externas às escolas. Inclusive às agressões por parte de algumas meninas despertam o temor em alguns alunos independente do sexo. (ABRAMOVAY, 2005, p. 184-185).

Os relatos de estudantes, professoras/es e diretoras/es apontam como motivação para as agressões das meninas a “disputa por namorados”. Os estudantes também relatam que as meninas não brigam somente entre elas, mas também com os meninos, saindo, muitas vezes, bem “machucadas”. Isso demonstra, segundo as autoras, que os meninos não ficam constrangidos em agredir as meninas. (ABRAMOVAY, 2005, p. 185-186).

A citação é longa, porém necessária ao apontar as considerações das autoras sobre as brigas que envolvem tanto meninos quanto meninas.

Os relatos de alunos permitem identificar semelhanças e particularidades nas brigas que ocorrem entre alunas e alunos. Em tempos de difusão de culturas de violências e seu trânsito por afirmação de poder, as brigas servem para fazer um nome, uma reputação, isso tanto para as meninas como para os meninos. Os códigos de conduta, assim como a necessidade de proteger-se e de salvar sua reputação são valiosos para ambos. Assim, as altercações físicas fazem parte de um painel de meios utilizáveis e utilizados para restabelecer a honra. As agressões físicas na escola podem gerar conseqüências irreversíveis para as partes envolvidas, mas também provocar o desencantamento do corpo discente e docente, culminando com a evasão e absenteísmo [...]. (ABRAMOVAY, 2005, p. 189).

Os dados dos estudos acima apontam diversos fatores geradores de diversas formas de violências. No que se refere ao ambiente escolar, foram apontados fatores internos e externos e a idade dos estudantes - com relação ao gênero, identificou-se a maior parte das agressões sendo praticadas pelos meninos. Contudo, as autoras consideraram que as adolescentes estariam rompendo os estereótipos pelos quais foram socializadas, como submissão e docilidade, visto que elas estão agindo por meios violentos.

Algumas questões sobre violência e gênero foram identificadas nesses estudos, mas não era esse o foco principal das/dos pesquisadoras/es. As próximas pesquisas acadêmicas que iremos comentar buscaram investigar violência nas escolas e relações de gênero.

2.5 GÊNERO E VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Apresentamos, a partir de agora, algumas pesquisas acadêmicas de Mestrado e Doutorado, Gonini (2005), Santos (2007), Pupo (2007), que tiveram como tema as violências nas escolas relacionadas ao gênero.

Primeiramente, apresentaremos alguns resultados do estudo realizado por Fátima A. C. Gonini, quando investigou a violência na escola relacionada ao “ficar”. Segundo a pesquisadora, havia por parte dos educadores na escola pesquisada um entendimento de que muitas brigas que ocorriam na escola e nos seus arredores tinham relação com esse “ficar”.

A pesquisadora realizou sua investigação com uma turma de 6ª série (Atual 7º ano) no ano de 2005, em uma escola pública de periferia de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, através de questionário semiestruturado e ilustrações produzidas pelos participantes. A análise foi realizada a partir da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici.

Gonini (2006) identificou a relação de comportamentos violentos entre os estudantes no ambiente escolar à questão de gênero e sexualidade relacionadas ao “ficar”¹³. Ela argumenta que as violências que decorrem do “ficar” são expressões de valores sociais diferentes daqueles que o “ficar” representa.

¹³ O “ficar” se refere, na linguagem dos adolescentes, a uma relação sem compromisso. Ou seja, não é um namoro, mas envolve beijos, abraços, podendo ou não haver relação sexual.

Se “ficar” representa a falta de compromisso, a liberdade de se relacionar com outras pessoas, o que esses adolescentes estão reproduzindo ao entrarem em disputa por alguém é o oposto disso, o que demonstra a dificuldade em assimilar essa experiência de uma relação sem compromisso. Estão defendendo, de fato, uma relação amorosa estável, um namoro, onde se cria expectativa de casamento, fidelidade, formar uma família e, junto disso tudo, o ciúme e o sentimento de posse.

Apesar dos adolescentes tentarem agir ‘ficando’, sem compromisso, objetivando viver dentro do modismo cultural em que estão inseridos, as suas atitudes violentas, de tirar satisfação, ciumenta, estão ancoradas nas perspectivas culturais e religiosas de relacionamento, onde o casamento, o namoro é pra sempre e a traição ‘colocar chifre’ é um crime perante as leis de Deus e do homem, tendo que o traidor pagar com a vida (ato violento), ou ainda, sendo agredido fisicamente para não mais cometer tal crime. (GONINI, 2005, p. 103).

A violência, nessas situações que envolvem o “ficar” entre os adolescentes, acaba por reproduzir um modelo tradicional de relacionamento, bem como uma forma de resolver as divergências pelo uso da força física porque foi aprendido no seu meio social conquistar o respeito dessa forma.

Lilian P. Santos (2007) tratou da relação entre indisciplina das garotas no ambiente escolar a partir da categoria gênero. Uma das constatações da pesquisadora é que os comportamentos das meninas que fogem às normas ganham mais visibilidade se comparadas aos meninos. As adolescentes e jovens entrevistadas, que estão entre as chamadas indisciplinadas, disseram que são punidas em situações parecidas com as que envolvem os jovens, sendo que estes não são punidos. Um exemplo relatado ocorre quando elas são vistas namorando dentro da escola e recebem advertência e suspensão, enquanto eles não. (SANTOS, 2007).

As alunas entrevistadas no estudo de Santos foram indicadas pelos professores como indisciplinadas, porém, nem todas se reconhecem assim. Há aquelas que dizem que gostam de conversar, mas sabem a hora de parar, fazem as obrigações e há aquelas que reconhecem ser “meio bagunceiras” - uma se considera “50% bagunceira”. Outro elemento que vale ser destacado com relação à fala das jovens nas entrevistas é a preocupação com sua imagem no grupo. Para esta imagem ser positiva e não ser chamada de covarde, não poderia, em uma dada situação “baixar a cabeça pra vice-diretora”. Nas entrevistas, teve quem admitisse ser, às vezes, ‘mal educada’. A pesquisadora também constatou a influência do

grupo nas atitudes. Quando um dos colegas falta na escola, acaba influenciando nas atitudes dos demais. Não há, portanto, uma única forma de agir na escola. (SANTOS, 2007, p. 51-54).

Nas falas das/os entrevistadas/os, percebe-se uma relação entre indisciplina e falta de respeito - porém, o que muitas vezes é considerado indisciplina pelos professores, não é pelos estudantes. Entre os amigos elas/eles dizem haver um entendimento do que é brincadeira, mas os adultos não veem da mesma forma.

A pesquisadora também identificou, entre os estudantes, uma valorização maior na relação com os amigos no ambiente escolar do que com a aprendizagem. Esta não aparece em primeiro lugar.

Há uma restrição no que se refere à vida social fora da escola, ao lazer, principalmente com relação às adolescentes. A autora cita outros estudos que identificaram a restrição imposta às meninas e maior liberdade aos meninos, e esta situação a pesquisadora também identificou no seu estudo. Entre as meninas, houve relatos no mesmo sentido. Desde criança são responsáveis por cuidar dos caçulas, são responsáveis pelas tarefas domésticas. Uma delas resumiu a situação com a seguinte fala: “então minha infância foi isso: limpando casa”; aos 16 anos, essa adolescente se vê como uma dona de casa. (SANTOS, 2007, p. 102). No exemplo exposto, a menina cuidava da casa e do irmão menor desde os seis anos porque a mãe trabalhava fora. Impôs-se a ela uma necessidade da família.

As meninas demonstram ressentimentos devido à diferença entre elas e seus irmãos, pois estes possuem liberdades que são negadas a elas. Acaba que na escola elas se sentem mais livres. Essa é uma situação contraditória, porque elas relatam se sentirem injustiçadas na escola - entretanto, mesmo assim, a escola é um espaço onde elas encontram mais liberdade de serem elas mesmas e de expor o que pensam. Na escola, podem estar com os amigos e receber um tratamento um pouco mais justo do que em casa.

Mostrando uma ambiguidade de percepções, na escola elas conseguiam se sentir mais livre do que em suas casas [...] Era na escola que conseguiam ‘refrescar a cabeça’, esquecer-se dos problemas domésticos e que podiam, de alguma forma, expressar-se e serem elas mesmas - o que não ocorria em suas casas. (SANTOS, 2007, p. 181-182).

Porém, isso não impedia que essas jovens, consideradas indisciplinadas, não se sentissem injustiçadas na escola. Percebiam o tratamento diferenciado que recebiam se comparadas aos jovens e também em relação a outras garotas que

apresentavam um comportamento socialmente esperado e normatizado para o sexo feminino.

A partir da perspectiva de gênero, em sua pesquisa, Santos buscou desvelar os estereótipos de gênero tão arraigados na sociedade que são vistos como naturais por esses sujeitos. Muitas vezes estão escancarados, outras vezes são sutis, porém, aparecem em algum momento nas falas e nos gestos. Os adultos e os jovens entrevistados confirmaram muitos desses estereótipos. Desde a pré-escola, meninos e meninas são tratados/as de forma diferente e os adultos esperam deles comportamentos diferentes.

É comum esperar das meninas mais capricho, dedicação, delicadeza e quietude, enquanto dos rapazes é esperado, ou aceito, irresponsabilidade, brutalidade, bagunça. Isto se evidencia, por exemplo, quando as alunas são mais cobradas que os alunos quando apresentam comportamentos que fogem ao esperado para elas. A indisciplina entre os rapazes é mais tolerada porque se encaixam “no modelo de masculinidade ali predominante.” (SANTOS, 2007, p. 66).

No Colégio que Santos pesquisou há uma valorização maior da escola enquanto espaço de sociabilidade, de encontro com os amigos - não significando, com isso, que as/os estudantes não se preocupam com a aprendizagem, mas esta não foi indicada como motivação principal entre os sujeitos da pesquisa. Já no Colégio pesquisado por Marília P. Sposito e Izabel Galvão (2004), configura-se como principal significado da escola, para as/os estudantes entrevistadas/os, a aprendizagem.

O colégio estudado também está localizado na capital paulista e encontra-se “no limite” entre o Centro e a periferia Sul, é um colégio público bem conceituado. Já foi considerado de “elite” e até o ano de 1992 realizava teste de admissão. Procurado pelos jovens da classe média que moram no bairro e pelos jovens da periferia da região sul, possui um quadro de professores com estabilidade, boas instalações físicas e equipamentos.

O estudo investigou a percepção das/dos estudantes com relação à aprendizagem, relações sociais, justiça e violência.

Segundo as autoras, os alunos saem de seus bairros para estudar nesse colégio por ele representar uma aproximação com o centro da cidade e para fugir, na perspectiva deles, da precariedade das escolas da periferia. (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 350-351).

Nessa escola, há uma preocupação maior - entre as/os estudantes - com a problemática da aprendizagem do que com as violências que costumam atingir as escolas públicas. E isso pode ser resultado, segundo as pesquisadoras, pelo fato desta escola, comparada às outras escolas das periferias, não ser considerada violenta. No relato de uma estudante, percebe-se sua visão com relação ao papel da escola: “os problemas que teremos pela vida e que acontecem na escola a gente aprende a se virar: preconceito, discriminação, violências, drogas. O único problema que, se a escola não resolver, em nenhum outro lugar resolveremos, será o ensino.” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 359).

De acordo com as autoras, os dados coletados através dos questionários demonstram que os estudantes valorizam os estudos porque há a expectativa de um futuro, mas, no tempo presente, falta um sentido no que se refere aos conteúdos estudados. As/Os estudantes consideram como fundamental o papel do professor na tarefa de fazer as aulas terem sentido, motivar e tornar a aprendizagem mais prazerosa. O bom professor é o que consegue fazer isso.

Nas palavras de uma aluna: “professor bom é o que incentiva para estudar, conversa com os alunos, gosta da profissão e tem orgulho dos seus alunos.” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 364).

As/Os alunas/os destacam, também, outras características importantes para ser um bom professor: é o que consegue se impor, é mais rígido, mantém a disciplina com respeito pelos alunos. Professores liberais não foram muito bem avaliados por não conseguirem impedir a indisciplina. Resumindo: para as/os estudantes desse estudo, a professora e o professor precisam respeitar as/os alunas/os, envolver a turma, ser divertida/o, saber brincar, mas ao mesmo tempo saber se impor. Como as/os estudantes apontam a indisciplina como um fator que atrapalha muito a aula, esse professor tem que ser “exigente”.

Uma aluna do segundo ano do matutino, mesmo se sentindo incomodada com o fato da sua turma ser “baderneira”, buscou dar uma explicação para isso. Segue as palavras da aluna: “as pessoas da nossa idade têm aquela coisa, tá conhecendo a si mesmo [...] então tem que mostrar para os outros que já sabe que é alguém, aí se confunde.” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 367).

Outro exemplo citado pelas autoras, no que se refere à construção da identidade e a importância da imagem de si e diante do grupo, está presente no relato de um aluno o receio de ser considerado “*nerd*”. Nesse sentido, ser

considerado “bagunceiro” é visto como algo positivo: “Você tem que bagunçar se não você não é um cara legal.” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 367). Essa visão, encontrada nas entrevistas com os alunos, foi identificada no estudo de Santos comentado anteriormente.

Para uma das entrevistadas, a falta de respeito decorre dos “xingamentos”, que é algo rotineiro. As razões para as brigas são banalidades, “motivos muito bobos”, que em algumas ocasiões pedir desculpas não resolve e que as brigas ocorrem por ocasião das festas. (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 368).

Para alguns entrevistados/os, a escola onde estudam, comparada às outras, não pode ser considerada violenta. E, quando ocorrem brigas, são por motivações “fúteis”, como “ciúmes entre namorados, um ‘pisão’ no cadarço do tênis do outro.” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 368).

As/Os entrevistados relacionam essas situações à necessidade que alguns têm de querer “se aparecer”, ser melhor do que os outros.

Com relação ao envolvimento das meninas, as autoras escrevem que elas “não estão excluídas das possibilidades das agressões físicas, certamente mais presentes nas disputas afetivas pelos rapazes.” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 369).

Outro aspecto com relação às jovens estudantes, que já foi verificado no Estudo de Santos, refere-se à importância da escola, como espaço de socialização, principalmente para as adolescentes. “[...] A escola, sobretudo para as moças, propicia uma experiência rica de sociabilidade e de saída do mundo privado da família.” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 372).

Nesse universo de sociabilidade juvenil, criam-se tipos: “os folgados, os stressados, os *nerds*, os populares.” Também se apresentam diferenças de expectativas e condutas de acordo com o sentido de masculinidade e feminilidade. Nesse sentido, as garotas populares são as que “ficam” com muitos garotos e acabam recebendo “adjetivos pejorativos”. Ser forte também colabora na popularidade, no sentido de que podem ser as protetoras daquelas consideradas “frágeis e tímidas”, em possíveis situações de brigas. (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 373).

Kátia Regina Pupo (2007), em seu estudo de mestrado, investigou a violência moral nas escolas a partir da perspectiva de gênero, utilizando a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento para a análise dos dados coletados. O objetivo principal era fazer uma identificação e análise das representações de estudantes de

escola pública e privada sobre violência moral e suas relações com o gênero. Como resultado de sua investigação, 79% das adolescentes afirmaram que os meninos reagiriam de forma violenta com relação à história fictícia de violência moral utilizada no estudo. Já entre os meninos, 15% disseram que as meninas reagiriam desta forma. (PUPO, 2007, p. 175-176).

Entre os meninos, 57% disseram que reagiriam de forma violenta. O que se observa, é que as meninas “esperam dos garotos mais agressividade do que eles indicam em suas respostas”. Entre as meninas, 31% delas disseram que usariam a violência física para resolver o conflito. Entre os meninos, como comentado acima, 15% esperava este comportamento por parte das meninas. Na percepção das meninas, os meninos são mais violentos do que eles mesmo indicaram pra si; na percepção dos meninos, foi o oposto, eles indicaram menos violência por parte das meninas do que elas indicaram para si. Para 4% das meninas, “não haveria mudanças na história caso alterasse o sexo de seus personagens” e para 15% das meninas, a personalidade seria um fator que influenciaria a decisão mais do que o sexo. (PUPO, 2007, p. 184).

Pupo (2007, p. 206) comentando os resultados a partir do recorte de gênero, apresenta as seguintes considerações: não há diferenças muito significativas entre meninos e meninas. “[...] Poderíamos avaliar o quadro apresentado como portador de certo equilíbrio entre gêneros, não fora a maciça presença feminina na categoria da submissão à situação apresentada”.

Verificou-se uma aceitação maior de submissão feminina do que a masculina. Citando Pierre Bourdieu (2000), ela escreve: “os meninos permanecem subjugados, com muito rigor, a um modelo arcaico de virilidade que não comporta a submissão como alternativa.” Há de se destacar, de acordo com a autora, que a maioria das adolescentes entrevistadas não adotou uma posição de submissão na situação analisada. (PUPO, 2007, p. 206-207).

Um fator que apresentou diferença no resultado da pesquisa foi a faixa etária. As meninas mais velhas do 2º ano do Ensino Médio apresentaram uma resposta de submissão ao caso narrado maior do que as mais novas do Ensino Fundamental. Isso se deve ao fato, nas conclusões de Pupo, de ter ocorrido uma assimilação entre as mais velhas devido ao processo maior de socialização vivenciado por elas. “Essas garotas mais velhas sofrem mais intensamente os efeitos do processo de

socialização que as meninas mais novas e, portanto, tendem a reproduzir modelos esperados de conduta feminina.” (PUPO, 2007, p. 208).

Na conclusão de seu estudo, com relação ao recorte de gênero influenciando as percepções das/dos adolescentes sobre violência moral entre pares no ambiente escolar, Pupo (2007, p. 208) escreve:

[...] nos parece permitido concluir que no universo pesquisado, a assunção de ações agressivas ou não-agressivas diante de uma situação de violência moral parece independe do gênero do sujeito, no entanto, adotar uma atitude de submissão diante dessa mesma situação é um comportamento predominantemente feminino.

Um pouco mais adiante, em suas conclusões, ela afirma: “[...] meninas e meninos, diante de situações de violência moral, veem-se mutuamente de forma cristalizada, têm uma visão distorcida do sexo oposto, tendem a pensar por generalizações e estereótipos; meninas neste caso, ainda mais.” (PUPO, 2007, p. 208).

Esses estudos ajudam identificar as diversas situações geradoras de indisciplina e diversas violências na escola a partir da categoria gênero. As adolescentes, cada vez mais, estão quebrando os padrões de gênero que foram socializadas. Discussões, agressões físicas são situações plausíveis nas relações interpessoais entre as/os adolescentes. Apesar dos estudos indicarem que os meninos estão mais presos ao modelo predominante de masculinidade pelo uso da força relacionada à coragem e à virilidade, as meninas estão cada vez mais usando desse expediente. Isso demonstra que elas estão quebrando os estereótipos de gênero ao agir de modo diferente do esperado para as meninas - porque há uma valorização entre os pares daquelas/es que são fortes, “bagunceiros”, que não “baixam a cabeça” e porque aprenderam no meio social resolver os conflitos pela violência.

Na sequência, iremos analisar outras situações que geram atos de violência pelas adolescentes no ambiente escolar a partir das pesquisas de Neves (2008, 2013), que investigou, no seu mestrado e doutorado, as razões das brigas das adolescentes na escola.

2.5.1 Violência entre as adolescentes na escola

Durante a realização do projeto, ao fazer uma busca sobre o tema violência das adolescentes no ambiente escolar, não encontramos nada diretamente relacionado ao tema. Havia várias pesquisas que até comentavam sobre a temática, mas não aprofundavam a discussão. Durante o desenvolvimento da pesquisa, recebemos a indicação de dois estudos¹⁴, uma Dissertação de Mestrado em Educação pela USP, de Paulo Rogério da Conceição Neves, intitulada *As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola*, de 2008, e a sua Tese de Doutorado, *Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada do município de São Paulo*, de 2013.

Na dissertação, Neves buscou investigar a seguinte afirmação: “as meninas de agora estão piores que os meninos!”. Em 2006, ele foi a campo para realizar sua pesquisa de mestrado motivado por esta afirmação que havia escutado alguns anos antes. Desenvolveu sua pesquisa em uma escola pública de São Paulo, localizada na periferia, mas que, apesar dos indicadores sociais classificarem a localidade com um baixo índice de qualidade, a localidade se encontrava em uma região muito arborizada, uma escola que, mesmo sendo aberta, inclusive sendo passagem de moradores por ela, não era depredada. Essa comunidade tinha, na escola, uma referência positiva como possibilidade de progredir socialmente.

Neves pôde observar que as brigas na escola perpetradas pelas meninas tinha maior visibilidade porque este não é o comportamento socialmente aceito para as meninas. Também chegou a alguns resultados sobre as motivações das brigas: essas meninas utilizavam a violência como forma de solucionar conflitos porque essa era a forma que aprenderam em casa e na escola. São educadas por meio da violência por parte de seus familiares e são as que obrigatoriamente fazem as tarefas domésticas, enquanto seus irmãos não são incentivados e nem obrigados a participarem da realização destas tarefas. Os meninos tem maior liberdade, suas tarefas se limitam a atividades externas.

O pesquisador também observou que a escola acaba sendo o principal espaço de socialização dessas/es jovens. Não há atividades de lazer e diversão no

¹⁴ Sou grata à professora Dra. Angela Ribeiro Ferreira pela indicação.

bairro. As socializações são muito limitadas e, nesse contexto, cuidar da vida alheia, regular o comportamento, principalmente das meninas, acaba por gerar muitas fofocas, que por sua vez levam as discussões e brigas, e essas muitas vezes se estendem até a escola. Segundo Neves (2008, p. 143),

as meninas ao não vivenciarem a possibilidade de outra forma de solução de seus conflitos e nem outra forma de romper invisibilidade, reproduzem os padrões masculinos, ao mesmo tempo em que contestam seus papéis de gênero, suas atribuições pacíficas, de frágeis e de vítimas.

Outra observação feita pelo pesquisador é que, até algumas décadas atrás, os meninos se envolviam em brigas sem grandes consequências. Contudo, isso mudou, pois ao se envolverem em brigas, as consequências são muito mais graves - como a resolução dos conflitos por arma de fogo. No caso das meninas, essa letalidade não ocorre ainda.

Neves (2008) buscou investigar a relação entre escola, violência e Gênero. Ele faz algumas perguntas sobre a relação entre violência, escola e as adolescentes como promotoras de violência.

Comentamos algumas dessas perguntas e respostas porque elas trazem resultados relevantes que nos proporcionou entender as características que envolvem violências por parte das adolescentes no ambiente escolar.

O autor buscou responder algumas perguntas, dentre elas: as alunas, agindo com violência, “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?” (NEVES, 2008, p. 31).

E, ainda, outra questão: “as brigas das meninas teriam a função de dramatizar suas reivindicações? [...]” (NEVES, 2008, p. 33).

Neves relatou dificuldade em encontrar estudos sobre violências praticadas por meninas no espaço escolar; segundo o autor, são poucos esses estudos, eles abordam a violência escolar em geral e o tema violência das meninas somente é citado de passagem, sem aprofundar a temática.

De acordo com Neves (2008), ao contrário do que se poderia supor apressadamente, uma comunidade com mais ou menos violência não explica as agressões por parte das meninas.

Em sua pesquisa, ele encontrou explicações que relaciona as brigas entre as meninas como resultado da forma como a sociedade resolve seus conflitos. Alguns

estudantes relataram as brigas na comunidade como forma de solucionar os conflitos. Apesar do bairro não ser muito violento, os jovens respondentes da sua pesquisa relataram essas violências. As meninas estão inseridas dentro desta “estrutura social que regula suas ações, na maioria das vezes, por meio violento [...]”. Mas, segundo o autor, não é padrão resolver os conflitos na comunidade indo “tirar satisfação na porta de outra casa”, os pais estão preocupados em coibir de forma violenta o comportamento das/dos filhas/os em casa, como ele pôde perceber no relato das/dos estudantes. (NEVES, 2008, p.113).

As “indisciplinas e desobediências” das/dos filhas/os são solucionadas por meio da violência, e esta acaba sendo assimilada pelos filhos e filhas como uma forma legítima de educar. As meninas, por ficarem responsáveis pelos afazeres domésticos enquanto seus irmãos não realizam essas tarefas, acabam se revoltando, a ponto de, muitas vezes, descontarem esta violência em um irmão menor. Os meninos, quando têm alguma tarefa, geralmente devem ir ao banco, pagar contas, realizar depósitos. O autor relata uma preocupação da família também com os meninos, mas isso se deve ao medo deles serem vítimas de violência mais graves.

Nos relatos das/dos entrevistadas/dos aparece a “fofoca” como forma de relacionar-se, o que acaba criando intrigas. Como não há muitas formas de socialização, ela vai ocorrer, muitas vezes, por meio de fofocas. A exposição da vida privada e a quebra da privacidade acabam gerando os confrontos, as discussões e as brigas.

Neves (2008, p. 119) questiona: “seria a briga das meninas uma forma de garantir sua individualidade?” Outro aspecto que apareceu na pesquisa é a briga como forma que as meninas encontraram para chamar atenção.

Diante da problemática: “as brigas das meninas significam que estão resistindo à dominação de gênero?”, o autor diz ser possível haver duas respostas: afirmativa e negativa. No caso da negativa, as meninas não estariam “resistindo à dominação de gênero que sofrem em casa e na escola”, por não estarem organizadas em um movimento com uma pauta reivindicatória que foi “discutida e elaborada coletivamente”. E, sendo assim, “está-se defronte de comportamentos de oposição caracterizados pela ação individual, pessoal e pontual de cada uma das jovens.” (NEVES, 2008, p. 140).

Segundo Neves, quando as meninas utilizam a agressão, chocam mais do que quando a agressão envolve os meninos, o que demonstra estarem rompendo com padrões impostos pelo gênero. O autor, também, faz referência a algumas situações em que a violência praticada pelas mulheres é socialmente aceita, no caso a violência para defender os filhos e também defender o marido “da sedução de outra mulher” e na educação dos filhos. (NEVES, 2008, p.140).

Nestas três situações levantadas por Neves, vale comentar que, no caso da proteção dos filhos, observa-se uma justificativa pautada no senso comum que busca na suposta “natureza” da fêmea a defesa da “cria” de possíveis “predadores”. Nesta naturalização do comportamento feminino, a mulher defende sua/seu filha/o de um possível “predador”, assim como faria qualquer fêmea. No caso da agressão contra outras mulheres para proteger seu marido do assédio de outra mulher, podemos visualizar uma construção de gênero que libera o homem para várias experiências sexuais, pois estes são reforçados desde novinhos a serem conquistadores e, quanto mais conquistas tiverem, mais bem conceituados serão. Já no caso das mulheres, o que se vivencia é o oposto: quanto mais recatada for a menina, quanto menos parceiros experienciar, será melhor avaliada e, assim, quando uma mulher rompe com essa passividade sexual e vive de forma livre, acaba sendo duramente punida. No caso, quando uma mulher agride outra, com a justificativa de defender seu parceiro do assédio desta outra, está afirmando como uma mulher será tratada se ousar quebrar as regras sociais. O que se percebe neste caso são as mulheres reforçando os estereótipos de gênero.

Voltando à questão se as meninas estão rompendo com os modelos impostos ao usarem da violência, Neves afirma que, de certa maneira, sim! “A agressão das meninas é uma forma de resistir à estrutura das relações de gênero”, ao tirá-las de uma passividade para qual foram educadas. “A violência deixa de ser algo ‘natural’ dos rapazes, para ser algo também compartilhado pelas meninas, recurso necessário para restaurar a ordem, restaurar a privacidade ou para tornar-se visível.” (NEVES, 2008, p.139-140).

No entanto, Neves (2008, p.141) destaca que

[...] 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.

O que acaba por revelar “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.” (NEVES, 2008, p. 141).

Ele chega as seguintes conclusões:

A agressão praticada pelas meninas não parece vinculada à realidade do bairro [...] 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 pacíficas, de frágeis e de vítimas. (NEVES, 2008, p. 141).

Neves, prossegue com suas conclusões, afirmando que

Foi [...] 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 [...] 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. (NEVES, 2008, p. 142)

Em sua tese de doutorado, Neves (2013) buscou investigar a violência praticada pelas jovens em uma escola de classe média do município de São Paulo.

O pesquisador já havia relatado durante o Mestrado que as pesquisas sobre a violência das adolescentes no ambiente escolar eram poucas, que apesar delas comentarem a violência das meninas, esta não era a temática principal e não havia um aprofundamento nestas pesquisas. No seu doutorado, defendido em 2013, ele volta a fazer a mesma afirmação. Em suas palavras: “poucas pesquisas ainda se dedicam sobre as formas de violências perpetradas por garotas no ambiente escolar e, quando se deparam com estes eventos, eles são tratados superficialmente [...]” (NEVES, 2013, p. 45).

Em 2019, quando teve início o presente estudo, também constatamos essa ausência no que se refere à violência perpetrada pelas adolescentes no ambiente escolar. A Dissertação e a Tese de Neves foram exceções.

O autor comenta uma pesquisa que indicou 38,7% das/dos professoras/es considerando as meninas mais violentas; esse índice, entre as/os estudantes, é de 6,9%. Segundo Neves, a pesquisadora aponta a possibilidade de a diferença ter relação com o modo diferente em que professores e a nova geração foram criados e que a nova geração estaria vendo o envolvimento das meninas em atos de violência de uma forma mais naturalizada que os adultos. (NEVES 2013, p. 47).

O autor, nessa pesquisa, buscou algumas respostas, sendo uma delas a de que

[...] os/as jovens de classe média, pelo fato de possuírem maiores somas de capitais totais (capital econômico, social, cultural e simbólico, portanto, por conta de seus *habitus* estão menos propensos/as a se envolverem em brigas e, no caso específico das alunas, elas não se envolvem em brigas por conta de estar o *habitus* de gênero mais incorporado? [...]. (NEVES, 2013, p. 75).

Durante o período em que estive no colégio realizando a pesquisa, ocorreu uma briga entre duas adolescentes do Ensino Médio, e, a partir do que ele presenciou e das informações que obteve, além do resultado dos questionários e das entrevistas, ele constatou que a agressão física é uma forma possível de ser utilizada pelas adolescentes da classe média, mas esse recurso não é muito comum. As agressões verbais, empurrões, chutes, mandar sair é algo comum, bem como as “zoações”; esse tipo de comportamento é tido como brincadeira pelas/os estudantes.

De acordo com o pesquisador, essas jovens incorporaram uma série de disposições sociais que inibem mais as violências físicas. Foram socializadas em um contexto onde a violência física não é legitimada, a exceção nos relatos se percebe entre as gerações, as/os irmãs/os mais novas/os estão mais expostas/os a sofrer atos violentos pelas/os irmãs/os mais velhas/os. O pesquisador conclui que

[...] eles e elas incorporam as disposições de gênero socialmente divulgadas resultando, por um lado, em tensões entre o que é permitido e o que é interdito, mas que por outro lado, impedem que as jovens não só não recorram à violência, como não a legitimem, pois afinal este não é um atributo socialmente divulgado como feminino [...]. (NEVES, 2013, p. 186).

Como exposto, a violência na escola pesquisada existe, e são consideradas “brincadeiras”. No caso da briga que ocorreu dentro da escola, a motivação teria sido uma “traição”. A escola conseguiu impedir em um primeiro momento a ameaça de uma briga, porém, depois de um mês, a aluna que se sentia “vítima” devido à

traição agrediu a “traidora”. Foram muitas as agressões verbais durante esse período, xingamentos como “piranha”, “vagabunda”, até que, no dia da briga, a aluna que havia “traído” ao sair com o “namorado” (nos relatos em algum momento foi dito que não se tratava, de fato, de um relacionamento formal, ou seja, um namoro) desta outra, revidou as agressões verbais que estava sofrendo por parte da aluna “traída” e a chamou de “cornã” - quando, então, a outra partiu para a agressão física.

Como a aluna agressora estava muito agitada e nervosa, a pedagoga ligou para sua mãe, para que viesse buscar a filha. A aluna não estava sendo expulsa, porém, a coordenadora pedagógica entendeu que no estado emocional em que ela se encontrava não havia “clima” para ela continuar na escola. A mãe ficou muito irritada, disse que estavam atrapalhando ela no trabalho, que não iria buscar sua filha e queria saber se a outra também estava sendo punida. A mãe chegou a dizer “trair pode, bater não?”. Esta mãe entende que a violência física se justifica diante de um caso de traição. A aluna agredida passou um mês ouvindo ofensas, ficou quase isolada diante do julgamento das/dos colegas e por concordar que ela era culpada pela situação. O garoto foi logo perdoado e isentado de qualquer responsabilidade. Como argumenta o autor “[...] desde sua socialização na família, com os/as colegas da escola, passando pelas novelas, séries de televisão, filmes, etc., tais disposições de gênero estão explicitadas e reforçadas.” (NEVES, 2013, p. 181). A jovem agredida também naturalizou essas regras de gênero.

Neves, ainda comenta que

[...] a agressão física é um recurso que reforça as socializações de gênero. É ela que repõe, simbolicamente, ao lugar social a sexualidade da traidora, isto é, ela tem que ser submissa e não insubordinada. Ao apanhar a traidora deixa de ser protagonista para ser vítima. (NEVES, 2013, p. 184).

O autor teve algumas dificuldades para realizar sua pesquisa neste Colégio particular. A primeira foi encontrar um colégio particular que aceitasse sua presença com esse tema de pesquisa, porém, apesar de não ter saído como planejado, ele conseguiu obter os questionários dos alunos e também realizou algumas reuniões e entrevistas, nas quais colheu o seguinte relato de uma aluna sobre as razões das brigas: “a maioria das brigas entre as meninas, a maioria mesmo, é por causa do menino”, ela novamente reforça em outro trecho: “porque as minhas amigas que brigaram foi por causa disso. Todas, todas mesmo. Todas as meninas que eu conheço e que brigaram, foi por causa disso.” (NEVES, 2013, p. 164).

O autor relata que “[...] a traição e as ofensas morais aparecem e marcam tanto a razão quanto o início da briga.” (NEVES, 2013, p. 165).

Ambos os estudos focaram nas brigas em que as adolescentes se envolvem. No primeiro estudo, Neves queria saber se as garotas estavam piores que os garotos, conforme havia escutado de uma coordenadora escolar. Identificou, nas agressões das meninas, a reprodução da forma que foram educadas em casa e também a influência do ambiente escolar. Para o pesquisador, se por um lado elas estavam rompendo com os estereótipos de gênero ao agirem de forma diferente ao que é esperado para as meninas, por outro, elas estavam reproduzindo um estereótipo masculino ao agirem utilizando a violência.

Na Tese, Neves buscou investigar se as garotas de uma escola particular se envolvem menos em brigas porque assimilaram o modelo social esperado para as meninas como docilidade, quietude. Concluiu que as alunas do Ensino Médio, por terem incorporado mais os padrões sociais divulgados para o feminino, se envolviam menos em brigas, e que resolver os conflitos com violência não era algo aprendido no contexto familiar. A exceção, neste caso, se refere ao tratamento dirigido as/aos irmãs/os mais novas/os, que recebem tratamento mais agressivo por parte das/dos irmãs/os mais velhas/os.

Não foi aprendido no ambiente familiar utilizar agressões físicas na resolução de conflitos. Mas isso não significa que esse modo de agir não se apresente entre as adolescentes. Na situação de briga presenciada durante a pesquisa, uma adolescente do 2º ano do Ensino Médio agrediu fisicamente outra por causa de namorado. Neste caso de “traição”, justificaria a agressão física, pelo menos no entendimento da mãe da aluna agressora. A fala dessa mãe é comum. As adolescentes reproduzem essa fala e justificam as agressões contra outras adolescentes utilizando os mesmos argumentos aprendidos com os adultos. Entende-se que, ao agredir fisicamente a “traidora”, pune-se esta por ter ousado vivenciar um padrão de relacionamento livre e diversificado. Na situação presenciada pelo pesquisador, somente a adolescente foi punida pela “traição”, enquanto o adolescente saiu ileso física e moralmente da situação.

Nessas pesquisas que analisamos ao longo deste capítulo, as/os estudantes, as/os professoras/es e demais adultos da comunidade escolar relataram nas entrevistas que o principal motivo das brigas entre as meninas deve-se à disputa por namorados. Entendemos que essa atitude, nesses casos, não se relaciona a

quebrar estereótipos de gênero, por não ser esse o modelo de comportamento ensinado para as mulheres; ao contrário, entendemos que, na situação específica, as agressões verbais e físicas deixam claro que o objetivo é derrotar a outra por usar viver mais livremente seus relacionamentos. Existe a questão da disputa (poder) por não querer perder para a outra. No entanto, em muitos casos, não existe um relacionamento formal (namoro) - não que isso justifique a ação, mas, ainda assim, as garotas sentem-se seguras para punir a outra, enquanto o garoto (seu “namorado” ou “ficante”) não é punido. Por que punir só a mulher? Porque no caso das mulheres, não se pode ter liberdade nos relacionamentos amorosos, não deve ter liberdade sexual; para os homens, isso não só lhe é lícito como lhe permite que saia da situação como conquistador.

Homens e mulheres são socializados nessa mesma cultura machista e, se queremos romper com esses modelos, precisamos o tempo todo questionar esses princípios e valores. Romantizar agressões físicas das adolescentes, principalmente das agressões físicas entre elas, não contribui para o rompimento dessa cultura.

No caminho que traçamos neste estudo, os princípios de sororidade, as problemáticas trazidas a partir da categoria gênero, o conceito de juventude e as análises sobre violência(s) nos trouxeram suporte para a análise dos resultados do levantamento realizado na escola pública estadual onde realizamos o presente estudo.

Até aqui, pudemos identificar inúmeras situações geradoras de violência, também identificamos várias formas de violência, e, no caso das agressões físicas entre as estudantes, as pesquisas indicaram que o motivo principal se deve às disputas por meninos. Entendemos que, nessas situações, elas estão agindo em conformidade com uma ideologia fundada no patriarcado que busca regular o comportamento social, mais especificamente a sexualidade feminina.

Buscamos, no próximo capítulo, identificar as características gerais do pensamento histórico e político das/dos estudantes participantes da pesquisa, estabelecendo a frequência e a intensidade da adesão a ideias e valores referentes às questões individuais e coletivas das relações sociais e de gênero e suas relações com o conhecimento histórico aprendido.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO

Apresentamos, neste capítulo, a análise dos resultados do nosso estudo realizado no segundo semestre de 2020. O estudo foi realizado por meio de um questionário com questões fechadas (estudo quantitativo) em Escala Likert e apenas uma questão dissertativa, buscando um diagnóstico das características culturais, políticas e históricas do pensamento das/dos estudantes no que se refere aos temas da violência e das relações de gênero.

3.1 PERFIL DAS/DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA AMOSTRA

Nesta seção, trazemos um panorama geral de quem são e o que pensam as/os estudantes participantes da amostra. Inicialmente, planejávamos uma pesquisa com uma amostra muito mais abrangente e diversificada, mas as contingências da pandemia no ano de 2020, quando realizamos a coleta, possibilitou apenas a participação daquelas e daqueles estudantes que conseguiram acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem e aceitaram nosso convite, respondendo o questionário. Não foi possível realizar a etapa qualitativa pelos grupos focais, quando o tema das relações interpessoais seria aprofundado. Mas, apesar das mudanças no planejamento do estudo, esta amostra permite um trabalho de análise e reflexão que pode ser replicado em outro momento em que as condições de frequência dos estudantes a escola estejam normalizadas ou mais próximas do ensino presencial normal.

Neste estudo, as/os participantes da pesquisa não foram perguntados sobre os dados socioeconômicos da família - contudo, foi possível trazer alguns elementos a respeito dessas/es estudantes a partir de informações obtidas na secretaria da escola, da fala da diretora e pedagogas e, também, de dados sobre acesso às atividades pela sala de aula virtual, os quais foram coletados pelo sistema adotado pela Secretaria de Educação do Paraná no ano de 2020, em decorrência da suspensão das aulas presenciais. São essas informações que apresentamos na sequência.

As/Os estudantes matriculados no Colégio no ano de 2020, em sua maioria, precisavam utilizar o transporte coletivo. Faziam uso de uma linha de transporte da residência até o Terminal do Bairro e outro fazendo a linha Terminal do Bairro para o

Terminal Central, descendo na metade do trajeto para chegar ao Colégio - localizado na Avenida principal do Bairro.

Essas/es alunas/os residem em conjuntos habitacionais populares afastados do centro e são carentes da oferta de alguns serviços públicos, como postos de saúde e escolas. Essa ausência de escolas com oferta do Nível II do Ensino Fundamental e Ensino Médio faz com que as/os estudantes precisem se deslocar para as escolas e colégios distantes, tal qual o Colégio onde foi realizado esse estudo. A maioria das/dos estudantes matriculados é proveniente de novos conjuntos habitacionais populares (Panamá, Londres, Costa Rica 1, 2, 3.¹⁵).

Ao contrário de muitas outras escolas, o colégio onde realizamos o presente estudo, está distante do local onde residem os estudantes, não conseguindo criar esse vínculo de pertencimento com os moradores e com o bairro.

A maioria das/dos alunos era beneficiária do Programa de Transferência de Renda (Bolsa Família). Das 497 matrículas no Ensino Fundamental II regular, 306 alunas/os recebiam o benefício¹⁶, porém, havia aquelas/es que se encontravam em vulnerabilidade social e naquele momento não estavam recebendo o auxílio do programa. Tínhamos em torno de 60% das/dos alunas/os matriculados no ensino regular cujas famílias recebiam o auxílio, mas, se somarmos os que necessitavam e não o recebiam, a porcentagem sobe para quase 80%¹⁷ dos matriculados no Ensino Fundamental regular.

O programa de transferência de renda, denominado Bolsa Família, foi criado no ano de 2003 pelo Governo Federal a partir da junção de outros programas, como o Bolsa Alimentação (Ministério da Saúde), Auxílio Gás (Ministério das Minas e Energia) e o Bolsa Escola (Ministério da Educação). Essa unificação foi considerada positiva por vários fatores, inclusive por facilitar o caminho para sua obtenção. (ZIMMERMANN, 2006).

De acordo com a Caixa Econômica Federal, as famílias que recebem essa renda do Programa Bolsa Família somam mais de 13,9 milhões. Esse Programa se destina às famílias extremamente pobres, cuja renda mensal é de até 89 reais por pessoa. As famílias pobres podem requerer o auxílio desde que tenham uma

¹⁵ As casas do Residencial Londres foram entregues em 2013 (500 casas), do Residencial Panamá em 2014 (475 casas), Costa Rica 1, 2, 3 em 2015 (1127casas). (PROLAR).

¹⁶Esses dados foram levantados através da secretaria da escola, consultando ali mesmo nos relatórios que foram disponibilizados.

¹⁷ A diretora do colégio relatou que pelo menos 90 estudantes estavam em situação de vulnerabilidade social e suas famílias não recebiam o auxílio Bolsa Família.

gestante ou crianças/adolescentes de 0 a 17 anos. A família também precisa estar inscrita por dois anos no Cadastro Único¹⁸. (CAIXA ECONÔMICA FEDERAL).

O Benefício Variável destinado às famílias com gestante, crianças e adolescente de 0 a 15 anos tem o valor de R\$ 41 para cada beneficiário e pode chegar a 5 benefícios por mês, totalizando, dessa forma, o máximo de R\$ 205 reais. O Benefício Variável Jovem atende famílias com adolescentes entre 16 e 17 anos e o valor é de R\$ 48, podendo acumular dois benefícios. Existem outras especificações de condições de benefícios que podem ser consultados no site da Caixa Econômica Federal.

Faz-se importante analisar esses valores e compará-los ao valor da cesta básica. Em 2020, na capital do Estado do Paraná, a cesta básica, em outubro de 2020, ficou em R\$ 521,12, com variação de 23,53% em 12 meses. (DIEESE, 2020).

Considerando que o auxílio pode chegar, em alguns casos, ao valor de R\$205,00 por mês para a família, o auxílio não cobre 50% do valor da cesta básica - ou seja, o programa não garante o mínimo necessário para a alimentação. O objetivo principal do programa Bolsa Família é combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional, com esses dados fica evidente que isso não ocorre.

Destacamos, porém, que em 2020, em decorrência da crise gerada pela pandemia, o Governo Federal criou o Auxílio Emergencial no valor de 600 reais. Foram 5 parcelas pagas neste valor e depois 4 parcelas de R\$ 300 entre os meses de abril e dezembro de 2020. Esse auxílio foi ampliado para além das famílias cadastradas no Programa Bolsa Família.

O Auxílio Emergencial ajudou amenizar um pouco as dificuldades de milhões de brasileiros no ano de 2020. Devido à extensão do Programa e a forma como foi organizado, houve diversas falhas, como o recebimento indevido por pessoas que não se enquadravam no programa e, ao mesmo tempo, pessoas necessitadas não conseguiram receber o auxílio como foi amplamente noticiado pela mídia.

¹⁸Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal é um instrumento que identifica e caracteriza famílias de baixa renda. O cadastro único é coordenado pelo Ministério da Cidadania e, no Distrito Federal, pela Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES). “O Cadastro é obrigatoriamente utilizado para seleção de diversos outros programas, projetos, serviços e benefícios sociais [...]”. (BRASIL).

A crise gerada pela pandemia aumentou ainda mais as dificuldades, o fim do auxílio emergencial neste momento (fevereiro de 2021) tornou essa realidade ainda mais difícil.

Consideramos importante trazer essas informações para melhor compreensão do contexto em que se deu o presente estudo e ter uma melhor percepção do cenário das famílias desses estudantes. Não sabemos qual a renda dessas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família porque não fizemos essa pergunta para as/os estudantes, portanto, não podemos afirmar que é esta a única que recebem, mas sabemos que, no contexto da pandemia, muitos proventos obtidos por meios formais e informais deixaram de existir com o agravamento da crise econômica.

Comentamos que as aulas presenciais foram suspensas a partir do dia 20 de março de 2020 e retomadas à distância em 06 de abril do mesmo ano. A partir desse momento, os alunos podiam assistir às vídeoaulas por um canal de televisão, ou pelo *Youtube*, e interagir com os professores pelo *Google Classroom*. Nessa sala de aula virtual, os alunos tinham acesso às atividades diárias de cada disciplina. O número de atividades postadas correspondia ao número de aulas de cada disciplina semanalmente. No caso da disciplina de História, eram três vídeoaulas por semana e três atividades. A resolução e devolutiva dos formulários com as atividades serviam para avaliar e também registrar a presença da/do estudante.

No colégio¹⁹, onde realizamos o presente estudo, a grande maioria não conseguiu ter acesso a esse espaço de aprendizagem por não possuírem os instrumentos necessários (computador ou *notbook*, *tablet*, celular e acesso à internet). Para a maioria dessas/es alunas/os foram entregues atividades impressas. A cada quinze dias os pais ou os responsáveis retiravam as novas atividades e devolviam as anteriores.

O instrumento de pesquisa foi disponibilizado às/aos estudantes pelo *classroom* em setembro de 2020, após as adaptações necessárias diante da impossibilidade do modo de ensino presencial. O segundo momento previsto inicialmente no nosso projeto de pesquisa seria o estudo qualitativo através dos grupos focais - contudo, como já afirmamos esta etapa não pôde ser realizada

¹⁹ A denominação Colégio se deve ao fato de que até o final de 2020 havia a oferta do Ensino Médio na Modalidade EJA. Com a mudança para Escola Cívico-Militar neste ano de 2021, foram fechadas as turmas da EJA, mas mesmo assim foi mantido o título de colégio porque, de acordo com a Nova Diretora Civil, eles (Governo, NRE) pretendem abrir turmas de Ensino Médio futuramente.

devido à suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia, sendo assim, as questões que envolviam relações interpessoais, infelizmente, não puderam ser aprofundadas. Fizemos uma adaptação e inserimos algumas questões sobre situações de violências na escola, no formato do questionário quantitativo, e apenas uma questão descritiva - a última -, onde pedimos para que as/os estudantes opinassem sobre o que a escola poderia fazer para evitar situações de brigas entre as/os estudantes.

A partir do dia 22 de junho de 2020, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) mudou a forma de disponibilizar as atividades as/aos alunas/os no Google *classroom*. Nós, professoras/es, para acessarmos o resultado dos acertos das atividades e presença dos estudantes, tivemos que passar a acessar o novo sistema contratado pela SEED - trata-se do *Microsoft Power BI*.

Através do *BI*, tínhamos como verificar a presença e o número de acertos das atividades postadas por aula, porém, eles retiraram os dados do final de junho (quando teve início esse formato via *BI*), julho e agosto. Ou seja, tínhamos os dados apenas a partir do mês de setembro para consulta. Apresentaremos esses dados na sequência.

O questionário da pesquisa foi disponibilizado nas salas de aula virtuais da disciplina de História para todas as turmas do Fundamental II. Para isso, pedimos a colaboração das/dos colegas professores de História para que o disponibilizassem em suas turmas.

O *BI* registrava um total de 687²⁰ alunas/os matriculadas/os no colégio. Destas/es, 190 pertenciam à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funcionava no período noturno. Nossa pesquisa foi disponibilizada para as/os alunas/os do Fundamental II regular, ficando fora da pesquisa as/os alunas/os da EJA.

Em 1º de dezembro de 2020, o *BI* tinha um registro de 390 alunas/os que não haviam acessado o ambiente virtual de aprendizagem (*Google classroom*), isso representava 56,76% do total dos estudantes do colégio.

No Fundamental II regular, tínhamos um total de 497 alunas/os matriculados. Levantando os dados de cada uma das turmas dos sextos aos nonos anos, identificamos que, até a data do dia 3 de dezembro de 2020, 185 alunas/os

²⁰ Esses dados foram levantados através do *BI* entre os dias 01 e 03 de dezembro de 2020.

acessaram as atividades via *classroom* ao menos três vezes, o que representa três dias de acesso em um total de 91 aulas. Deste modo, tínhamos 37% dos estudantes do fundamental acessando no mínimo três aulas no período de setembro e início de dezembro de 2020. Ter acessado por três vezes não significa que esse aluno tenha participado efetivamente das atividades, visto que o total de aulas, até aquele momento, era de noventa e uma.

Havia, no ano de 2020, sete turmas de sextos anos - destas, cinco turmas que eu lecionava; seis turmas de sétimos anos; cinco turmas de oitavos anos; e três turmas de nonos anos; totalizando 21 turmas divididas entre os turnos matutino e vespertino.

Em termos de acesso de no mínimo três vezes ao *classroom*, a turma que mais acessou foi o 9º ano A, com 18 alunos; na sequência, 8º ano C, com 15 alunos; 8º ano A, com 13 alunos; 7º ano E e 9º ano B, com 12 alunos cada; 6º ano F, 7º ano A e 8º ano B, com 10 alunos cada; 7º ano D e 8º ano D, com 9 alunos cada; 6º ano A e B, 7º ano B e C, com 8 alunos cada; 8º ano E e 9º ano C, com 7 alunos cada; 6º ano C, com 6 alunos; 6º ano E, com 5 alunos; 6º ano G, com 4 alunos; 6º ano D e 7º ano F, com 3 alunos cada.

Com relação às cinco turmas de sextos anos em que eu lecionava, havia 118 alunas/os matriculadas/os. Destes, apenas 24 participaram efetivamente das atividades pela sala de aula virtual, obtendo-se uma participação de 20% do total das/dos estudantes. Neste caso, são participações efetivas, alunas/os que responderam as atividades postadas pela equipe da SEED e as por mim elaboradas.

Junto ao questionário, foi disponibilizado um vídeo curto onde eu explicava o seu formato, como responder naquele modelo em Escala Likert, e pedia a colaboração das/dos estudantes para participarem da pesquisa.

Quando ainda estávamos com aulas presenciais, na segunda quinzena de março de 2020, começamos a levar as/os estudantes para a Sala de Informática para responder à pesquisa, mas tivemos algumas dificuldades devido à instabilidade da Internet. Alguns das/dos estudantes perderam as respostas porque, na hora de enviar ou até mesmo durante o questionário, perdia-se a tela com os dados.

Diante desse cenário de dificuldades tecnológicas e, principalmente, da diminuição de alunas/os frequentando a escola e a suspensão das aulas presenciais, fizemos as adaptações do estudo e em setembro disponibilizamos o questionário adaptado.

Destacamos que das/dos 185 alunas/os que tiveram acesso ao *classroom*²¹, 77 responderam à pesquisa. Isso nos dá uma porcentagem de 41,62% de participação dentre os estudantes que conseguiram acessar o sistema e, entre esses estudantes que tiveram acesso, 58,58% eram meninas e 41,41%, meninos.

As adaptações feitas no estudo em decorrência da pandemia fez com que as/os estudantes respondentes da pesquisa fossem aqueles/as que conseguiram ter acesso às aulas no formato virtual e se dispuseram a responder o questionário. Não foi possível contar com a participação daquelas/es que apenas pegavam atividades impressas na escola, por não terem, como dissemos anteriormente, um computador, *notbook* ou *tablet* com internet, ou mesmo um celular que comportasse o aplicativo.

O cenário da pandemia evidenciou ainda mais a desigualdade social. Com relação ao colégio onde realizamos a pesquisa, infelizmente, essa condição se confirmou. No início de dezembro tínhamos quase 57% dos estudantes sem acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, e os 43% que acessaram não estavam, de fato, participando diariamente das aulas e das atividades porque, ao analisar os dados do *BI*, o que percebemos foi que muitos estudantes acessavam uma, duas, três vezes, ou pouco mais que isso. Nas condições observadas, evidenciou-se a dificuldade de acesso e permanência dos estudantes no andamento das aulas à distância.

Essa situação é corroborada, também, pelos relatos das pedagogas. Muitos das/dos responsáveis pelas crianças e adolescentes relatavam não ter um celular com características que comportassem a demanda para o acesso às aulas e atividades. O celular não é a forma adequada de acesso, mas nem mesmo essa ferramenta, com características adequadas, as famílias tinham para ofertar as/aos suas/seus filhas/os. Uma vez baixado o aplicativo Aula Paraná no celular, o usuário não precisava mais gastar seus dados móveis, de acordo com o Governo.

A partir dos dados das turmas que eu lecionava no ano de 2020, a participação efetiva entre o número de estudantes matriculados nessas cinco turmas e os que participaram de fato das aulas à distância pela sala de aula virtual foi de

²¹ O número de acesso ao *classroom* foi maior, porém, decidimos ao consultar esses dados via *BI* e contar a participação dos estudantes que acessaram três aulas ou mais. Como comentamos anteriormente, três acessos não representa efetiva participação dos estudantes nas aulas pelo sistema, se fizermos uma comparação com o formato presencial, indicaria que o aluno foi para a escola apenas três dias. Essa foi apenas uma escolha de contagem que buscou não contabilizar quem acessou apenas uma ou duas vezes.

apenas 20%. Acreditamos que essa foi também a média da escola, pelo que observamos no *BI*.

Podemos observar, na tabela a seguir, que a participação das meninas na pesquisa ficou um pouco acima de $2/3$, enquanto a dos meninos não chegou a $1/3$. Podemos verificar um interesse, ou disposição maior das meninas com relação à participação na pesquisa. Como dissemos anteriormente, elas representavam 58,8% dos que tiveram acesso ao *classroom*. Isso demonstra que, entre os que tiveram acesso as aulas virtuais, a participação das meninas foi maior que a dos meninos nesse estudo.

Tabela 1 - Dados dos respondentes por sexo.

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR SEXO		
	Frequência	Percentual
Masculino	24	31,2
Feminino	53	68,8
Total	77	100,0

Fonte: A autora.

As duas tabelas a seguir demonstram a maior participação de estudantes dos 6º anos, alunas/os com 11 anos ou menos até 12 anos representam 57% do total dos respondentes. A segunda maior participação são alunas/os com 13 anos predominantes nos 8º anos e, na sequência, temos as/os alunas/os com 14 anos predominantes no 9º anos. Com idade de 15 anos, foram 3 respondentes, sendo um do 7º ano e os outros dois no 9º ano. Com 16 anos, apenas um ou uma respondente do 9º ano. Tivemos, então, um total de 29 alunas/os nos sextos anos, 14 alunas/os nos sétimos anos, 17 alunas/os nos oitavos anos e também 17 alunas/os nos nonos anos.

Em números absolutos, a participação foi maior entre as/os alunas/os dos sextos anos, mas isso reflete o número de matrículas nessa série. Eram sete turmas de sextos anos, seis turmas de sétimos anos, cinco turmas de oitavos anos e apenas três turmas de nonos anos. Desta forma, chegamos a uma proporção maior de participação das/dos alunas/os dos nonos anos, se considerarmos o total de turmas e alunas/os matriculados.

Tabela 2 - Dados dos respondentes por idade.

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR IDADE		
	Frequência	Percentual
Menos de 11 anos	8	10,4
11 anos	18	23,4
12 anos	14	18,2
13 anos	17	22,1
14 anos	16	20,8
15 anos	3	3,9
16 anos ou mais	1	1,3
Total	77	100,0

Fonte: A autora.

Tabela 3 - Dados dos respondentes por idade e série.

DISTRIBUIÇÃO ETÁRIA POR SÉRIE		
6º ano	11 anos	16
	12 anos	5
	Menos de 11 anos	8
	Total	29
7º ano	11 anos	2
	12 anos	8
	14 anos	3
	15 anos	1
	Total	14
8º ano	12 anos	1
	13 anos	15
	14 anos	1
	Total	17
9º ano	13 anos	2
	14 anos	12
	15 anos	2
	16 anos ou mais	1
	Total	17

Fonte: A autora.

3.1.1 Valores

Com o objetivo de se obter dados sobre os elementos culturais, as/os estudantes foram perguntados sobre a importância da religião para eles, e o resultado obtido foi 70% das/dos estudantes afirmando que a religião é importante e muito importante. Esse dado nos indica que a religião é um elemento significativo na

formação cultural desses sujeitos, nos permitindo ponderar que seu modo de pensar, de estabelecer relações pessoais, familiares e sociais, passa por valores e normas de sua religião. Essa informação é fundamental para melhor compreensão do pensamento dessas/es estudantes.

Tabela 4 - Importância da religião para os respondentes da pesquisa.

IMPORTÂNCIA DA RELIGIÃO PARA OS PARTICIPANTES DA AMOSTRA		
	Frequência	Percentual
Não é importante	4	5,2
É um pouco importante	2	2,6
Mais ou menos	16	20,8
É importante	28	36,4
É muito importante	26	33,8
Total	76	98,7
N. resp.	1	1,3
Total	77	100,0

Fonte: A autora.

Quando perguntados sobre o interesse pela política, pouco mais de 50% assinalaram não ter nenhum interesse, enquanto o interesse médio e grande representou 33,8%. Somando-se ao interesse muito grande, chega-se a 35%. Se, por um lado, metade das/dos estudantes indicou não se interessar pela política, por outro, 35% demonstraram interesse. Talvez o fator idade contribua para essa falta de interesse ou baixo interesse pela política entre a maioria das/dos estudantes respondentes - lembrando que 57% tinham no máximo 12 anos e a maioria estava nos 6º anos.

Tabela 5 - O interesse dos respondentes da pesquisa pela política.

INTERESSE DOS PARTICIPANTES DA AMOSTRA PELA POLÍTICA		
	Frequência	Percentual
Nenhum	39	50,6
Pequeno	10	13,0
Médio	18	23,4
Grande	8	10,4
Muito grande	1	1,3
Total	76	98,7
N. resp.	1	1,3
Total	77	100,0

Fonte: A autora.

Os dados apresentados no gráfico a seguir (gráfico 1) em Escala Likert indicam uma média, e esta corresponde à tendência geral do grupo, deste modo, não revela as divergências dentro do grupo porque pode estar resultando do cálculo de respostas favoráveis ou contrárias a cada uma das afirmações e, sendo assim, não diz sobre cada um dos respondentes em si, mas da tendência do grupo como um todo.

Ao analisar os dados do primeiro gráfico, leia-se: (-2) significando nenhuma importância; (-1) significando pouca importância; (0) zero significando mais ou menos importante; (1) importante; e (2) muito importante.

Resultados entre -1 e 1 indicam, respectivamente, movimento que vai da neutralidade à discordância e da neutralidade a concordância. Já os resultados 1 e 2 indicam níveis progressivos de concordância, enquanto -1 e -2 indicam níveis progressivos de discordância. (CERRI, 2018).

Observamos no Gráfico 1 que meninos e meninas consideram a família (21.1)²² importante e muito importante, mas entre as meninas há uma variação um pouco maior para o grau de importância. Ter amigas/os (21.2) é importante para ambos, mas, neste caso, a tendência foi maior para os meninos. O mesmo acontece com lazer/meus interesses pessoais (21.3): para ambos é importante, mas entre os meninos é um pouco maior. As meninas, por sua vez, demonstram uma importância maior com o próprio país (21.4) que os meninos. A origem étnica deles (21.5) ficou perto da neutralidade, de mais ou menos importante a importante. Dinheiro e riqueza que possa adquirir (21.6) ficaram um pouco acima de zero, indicando que ficar rico é mais ou menos importante - e, para os meninos, um pouco mais do que para as meninas. A fé religiosa (21.7) é igualmente importante para ambos. Para os meninos, a importância da democracia (21.8) ficou um pouco acima de zero, enquanto para as meninas ficou em zero (mais ou menos importante) - porém, ambos indicam ser importante a liberdade de opinião (21.9). Entre os meninos, esse índice ficou um pouco maior.

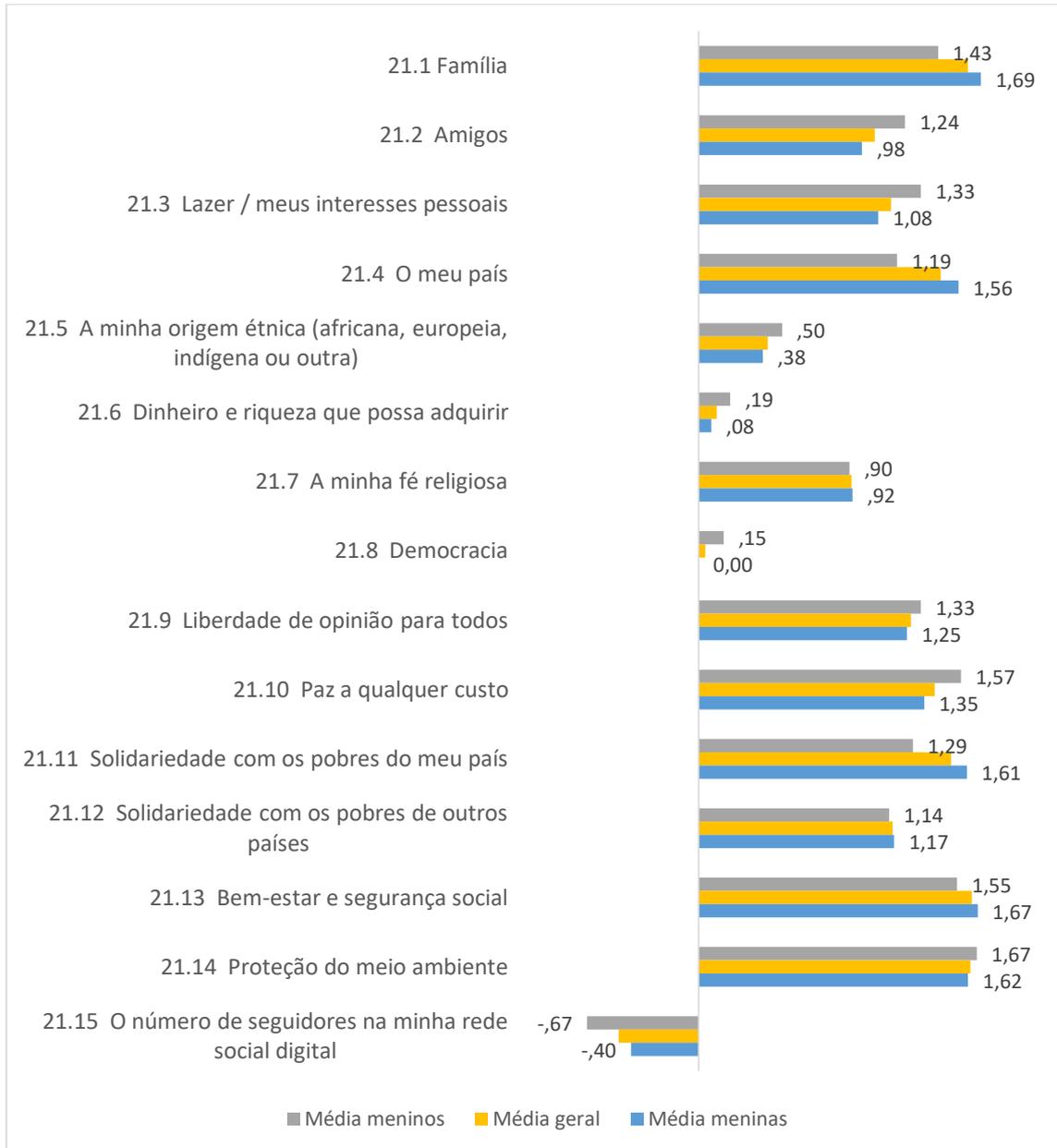
Vimos na tabela anterior que 50% das/dos respondentes disseram não ter nenhum interesse pela política, a resposta sobre a importância da democracia pode estar refletindo essa falta de interesse - no entanto, importante observar que elas e

²² Esse número e os demais em parênteses se referem ao número da alternativa e da afirmativa do questionário apresentado no gráfico 1. Seguiremos colocando essa numeração com o objetivo de facilitar a leitura dos dados e de nossos comentários.

eles valorizam a liberdade de opinião, possível apenas na democracia. Podemos, também, analisar esses dados pela idade dos respondentes: 52% tem de 11 anos incompletos a 12 anos, cursando, em sua maioria, o sexto ano. Provavelmente, não possuem ainda de forma clara o significado de democracia, mas, como observamos, eles defendem a liberdade de opinião e de escolha.

A paz a qualquer custo (21.10) é importante para ambos, mas para os meninos esse índice é maior. Paz a qualquer custo pode significar, inclusive, a guerra para conquistá-la. Meninos e meninas demonstraram solidariedade com os pobres do seu país (21.11), mas as meninas bem mais. A solidariedade com os pobres de outros países (21.12) é praticamente a mesma entre as meninas e meninos, ambos são solidários, mas são menos solidários se comparados aos pobres do próprio país. Bem estar e segurança social (21.13) aparece como importante para ambos, sendo um pouquinho mais para as meninas; proteção do meio ambiente (21.14) também é importante para ambos. Ter seguidores nas redes sociais (21.15) é pouco importante para ambos, mas para os meninos essa importância ficou um pouco menor.

Gráfico 1 - Que importância tem para você o seguinte?



Fonte: A autora

Nota: Média da escala onde -2 é igual a nenhuma importância, -1 é igual a pouca importância, 0 é igual a mais ou menos importante, 1 é igual a importante e 2 é igual a muito importante.

Fechamos a análise do gráfico 1 com uma pequena síntese comparando as respostas entre meninos e meninas, tentando identificar se há diferenças significativas nas respostas entre os gêneros e se é possível perceber, nessas diferenças, a permanência de valores diferentes na forma em que meninos e meninas estão sendo educadas/os.

As meninas indicaram um índice de 0,20 a 0,37 a mais que os meninos na importância da família, solidariedade com os pobres do próprio país e a importância

do seu próprio país - ambos indicaram como sendo importantes, mas, no caso das meninas, essa indicação foi maior. Por sua vez, para os meninos, ter amigos, seus interesses pessoais e a paz a qualquer custo ficou entre 0,22 e 0,26 a mais do que a importância indicada pelas meninas. Aqui, também, ambos consideraram esses interesses entre importante e muito importante.

Igualmente importante para ambos estão a fé religiosa, a liberdade de opinião, a solidariedade com os pobres de outros países, a proteção ao meio ambiente, o bem estar e segurança social, sendo que neste último as meninas indicaram 0,11 a mais que os meninos.

A importância da democracia para as meninas ficou em zero (mais ou menos importante) e, para os meninos, 0,12; dinheiro e riqueza, para ambos, ficou pouco acima de zero: meninas 0,08 e meninos 0,19.

O único tópico que ficou negativo em seu grau de importância foi o número de seguidores na rede social, os meninos rejeitaram um pouco mais que as meninas.

Os números dessa amostra sugerem que os meninos colocam a democracia, seus interesses pessoais e amizades em um grau de importância maior que as meninas, e para elas, família, seu próprio país e a solidariedade com os pobres do próprio país estão um pouco mais acima no grau de importância.

Esse valor a mais na família e essa solidariedade maior com os pobres podem sugerir que as meninas continuam sendo socializadas para o espaço privado, familiar, para proteção e cuidado, enquanto os meninos demonstram estar mais voltados para o espaço público e mais voltados e incentivados a satisfazerem seus interesses individuais.

A paz a qualquer custo para ambos está entre importante e muito importante, mas para os meninos está 0,27 a mais. Talvez aqui possamos interpretar que “qualquer custo” também signifique a guerra para garantir a paz. Ambos valorizam a paz, mas os meninos podem estar mais dispostos a conquistá-la mesmo se, necessário for, utilizar a guerra. Essa questão será analisada no próximo tópico deste capítulo, quando outras questões abordadas possibilitam continuarmos realizando algumas aferições.

3.2 AS/OS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA AMOSTRA E SUA VISÃO SOBRE A HISTÓRIA

Ao tratarmos o tema da violência entre as meninas no âmbito do Programa de Mestrado em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), nos pautamos na possibilidade de abordar uma temática que parte de um problema vivenciado nas escolas. Esse tema envolve aspectos culturais, políticos e sociais que podem e devem ser pensados e problematizados pela perspectiva da disciplina de História.

Partimos do entendimento que o Ensino de História pode contribuir para a superação de pré-conceitos, discriminações, racismo, xenofobia, machismo etc. Entendemos que a contínua desvalorização das mulheres em nossa sociedade revela a força do patriarcado e que, apesar de todas as conquistas legais e apesar das mulheres estarem, hoje, ocupando todos os espaços da sociedade, continuam sofrendo discriminações, tendo sua capacidade questionada e sendo agredidas e mortas pelo simples fato de ser mulher.

A Didática da História, para Bergmann (1990, p. 32), se propõe a identificar a aprendizagem histórica, que ocorre de várias formas, e também contribuir para a formação de uma consciência histórica que consiga “impedir práticas historicamente superadas.” Bergmann também defende que os conteúdos para o Ensino de História devem voltar-se para os interesses dos jovens, ajudando na formação histórica e política de forma mais “objetiva possível”, e o estudo sobre as mulheres se insere nessas temáticas que o ensino de história deve privilegiar.

Sendo assim, entendemos que conhecer e questionar os valores que sustentam até hoje essa situação de discriminação e violência contra as mulheres é também o papel do ensino de história. Pensar uma prática de ensino que contribua para superar a formação machista é uma possibilidade e uma necessidade.

Propomo-nos, através dos dados do nosso instrumento de pesquisa, compreender melhor o pensamento histórico das/dos estudantes, suas opiniões no campo da cultura histórica e da cultura política, traçando um perfil através de questões pessoais, buscando entender como as/os estudantes representam a si mesmas/os, a escola e o mundo com o qual se relacionam.

A aprendizagem histórica ocorre em todos os espaços e o ensino de história não detém o monopólio na formação da consciência histórica dos estudantes, pelo contrário, ela se constitui em diversos momentos, nos relacionamentos familiares,

pela religião, pela mídia, pelos programas de entretenimento: novelas, filmes, séries, propagandas, na atualidade, através das diversas redes sociais via internet.

Nossa pesquisa se enquadra em um estudo empírico concernente às propostas da Didática da História. Através dos temas abordados em nosso instrumento de investigação, buscamos realizar - por meio de uma análise estatística descritiva, desagregada por sexo e comparação de respostas - o cruzamento entre os valores demonstrados pelas/os estudantes e seus conhecimentos sobre a História.

A partir da análise dos dados levantados, elaboramos uma proposta de intervenção onde o ensino de história amplie espaço para a História das Mulheres, partindo da categoria de análise Gênero e dos estudos de Educação para a Paz.

Existem muitas formas de violência na sociedade e na escola, por isso, trouxemos os resultados de algumas pesquisas que tiveram como objetivo investigar as diversas origens e formas de violências que envolvem o universo escolar, e entre essas violências, as violências de gênero. Muitas dessas violências são sutis, outras, mais evidentes.

No caso das agressões físicas e verbais entre as meninas, os estudos indicaram que, na maioria das vezes, quando as meninas se agredem, isso se deve às disputas por causa de um menino (namorado, “ficante”, pretendente).

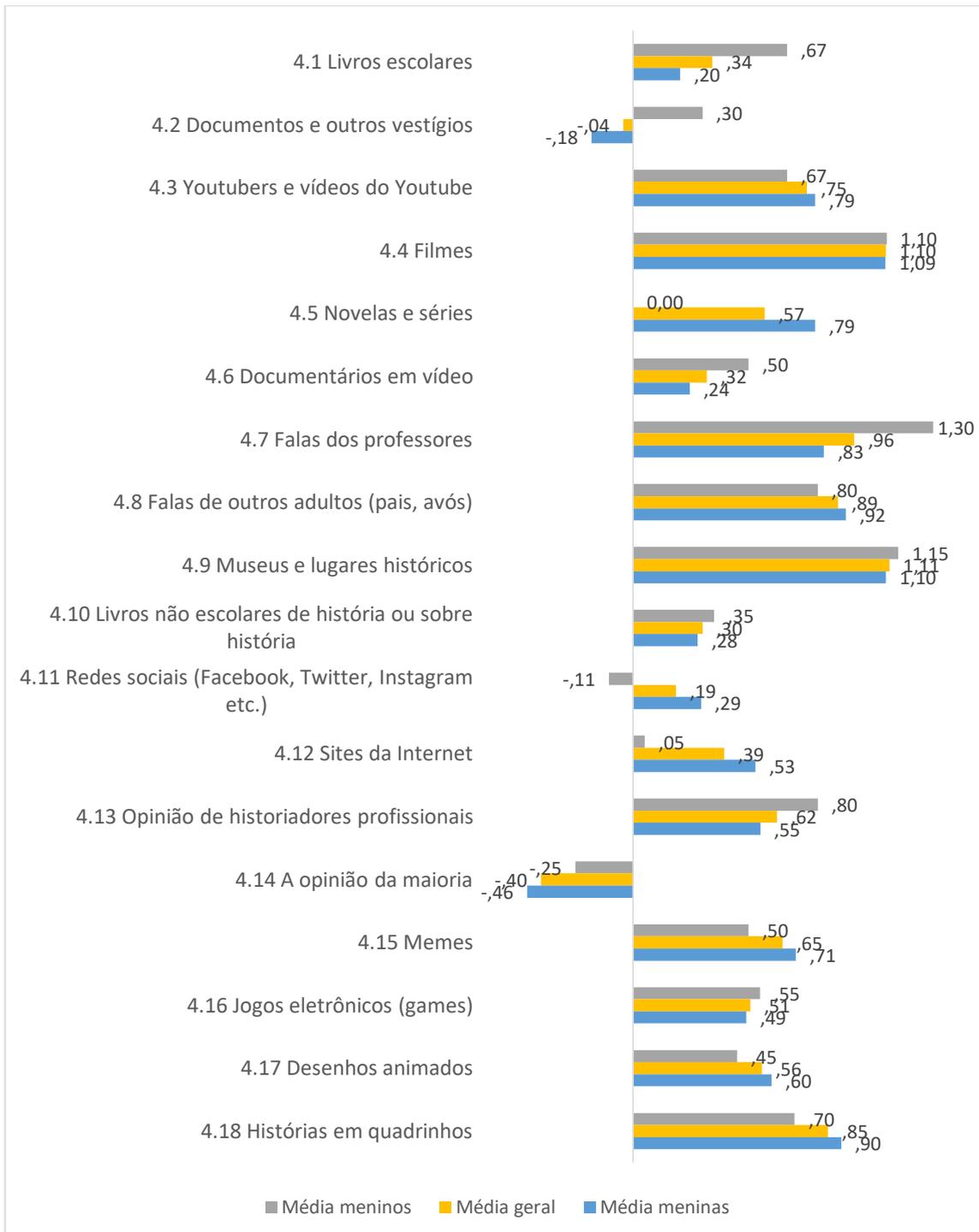
Nesses casos, entendemos que as meninas, com todos os xingamentos proferidos antes da agressão física, estão, em nosso entendimento, reproduzindo valores machistas fortemente naturalizados. Dizemos isso não apenas pelas agressões físicas, mas pelo conteúdo das agressões verbais, todos com o intuito de depreciar a “rival”.

Buscamos, aqui, tentar captar as nuances da formação cultural desses adolescentes através do entrecruzamento dos temas das questões do nosso instrumento de pesquisa. Parte dessas questões abordava temas referentes às relações pessoais entre os estudantes; outra, sobre a realidade do ensino e aprendizagem da história; e outras que envolvem questões políticas, sociais e ambientais. Os dados analisados a seguir trazem esse perfil mais pessoal das/dos respondentes.

3.2.1 A/O estudante e a História

O próximo gráfico traz dados da seguinte pergunta: “quais as formas que a História aparece que você mais gosta?”. Verificamos que a forma da qual eles e elas mais gostam e também coincidem são em filmes (4.4), além de museus e lugares históricos (4.9). Na fala dos professores (4.7), o índice é bem maior entre os meninos, 1,30, do que entre as meninas, 0,83. A fala de outros adultos (pais, avós) (4.8), eles e elas também gostam, com uma tendência levemente maior entre as meninas, maior até do que a fala dos professores. Outras preferências parecidas entre meninos e meninas que aparecem entre mais ou menos a gosto, são jogos eletrônicos (4.16); livros não escolares ou sobre história (4.10); *Youtubers* e vídeos de *Youtube* (4.3); *Memes* (4.15); desenhos animados (4.17); e Histórias em quadrinhos (4.18). Neste último, a preferência entre as meninas é maior. Documentários em vídeo (4.6) e a opinião de historiadores profissionais (4.13), os meninos gostam mais que as meninas. Entre as formas que a História aparece que é rejeitada por ambos está a opinião da maioria (4.14), mas entre as meninas essa rejeição é maior. A divergência maior entre meninos e meninas se refere aos livros escolares (4.1). Para as meninas, está pouco acima de mais ou menos, já para os meninos, mais próximos de gosto; documentos e outros vestígios (4.2), para os meninos estão entre mais ou menos para gosto, enquanto para meninas aparece negativo (de mais ou menos para gosta pouco). Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, etc.) (4.11) aparecem negativo para os meninos (mais ou menos a gosta pouco); enquanto a tendência é positiva entre as meninas, de gosta mais ou menos a gosta. Sites da Internet (4.12), para os meninos ficou na margem positiva, porém muito próxima de zero; para as meninas, positiva, mais próxima de gosto.

Gráfico 2 - Quais as formas em que a História aparece que você mais gosta?



Fonte: A autora

Nota: Média da escala onde -2 é igual a não gosto, -1 gosto pouco, 0 gosta mais ou menos, 1 é igual a gosto e 2 é igual a gosto muito.

O gráfico acima trabalha com as questões estéticas da cultura histórica, ou seja, com aquilo que as pessoas gostam, com as quais elas têm uma ligação afetiva e que consideram bom e belo. No seguinte, o elemento confiança é avaliado.

Observamos que em muitos casos a situação se inverte. Percebemos, também, que estudantes diferenciam com bastante clareza o gosto da confiança ao avaliarem fontes históricas. “Novelas e séries” aparecem para as meninas como gosta e, para os meninos, aparece zero (mais ou menos). Já a confiança (5.5) vai de neutro para negativo, ou seja, de mais ou menos para pouca confiança. A confiança nas redes sociais (5.11) aparece para ambos como pouca, meninos confiando ainda menos do que as meninas. Sites da internet, *memes*, *games*, desenhos animados e histórias em quadrinhos aparecem com tendência positiva para gosto; já para confiança, a tendência apresentada foi de pouca. Sites da internet, para as meninas, havia uma tendência para gosto e, para os meninos, próximos de zero (mais ou menos). Com relação à confiança em sites da Internet (5.12), ambos confiam pouco, mas as meninas confiam menos que os meninos. Filmes, que ambos gostam, no quesito confiança (5.4) ficou próximo de zero (confiam mais ou menos). Livros não escolares de história ou sobre história ficaram pouco acima de zero para ambos (entre mais ao menos a confio). Os livros escolares, para os meninos, aparecem positivos no gosto e confiança, sendo a confiança um pouco maior que o gosto; já para as meninas, o gosto pelos livros escolares é um pouco menor que o dos meninos, mas elas também confiam. Para ambos, museus e lugares históricos, opinião de historiadores profissionais e fala dos professores aparecem positivos em termos de confiança. Falas de pais e avós, documentos e outros vestígios aparecem também como confiáveis.

As/os adolescentes demonstraram ter confiança sobre a fonte do conhecimento histórico quando esta provém de historiadores, professores, museus e livros escolares. Isso tem um aspecto positivo porque eles separam gosto de confiança, acreditam nos profissionais e no saber vindo da academia; mas, por outro lado, pode estar refletindo uma concepção de História positivista, objetiva e neutra. Isso pode ser reflexo da pouca idade da maioria das/dos estudantes, mas também da forma de se ensinar história predominante nas escolas, voltada para a transmissão de conteúdo, com pouco espaço ou possibilidade para o processo de construção do conhecimento histórico, com uma metodologia de ensino que pouco mudou, onde predomina o uso do livro didático e a fala do professor, com pouca diversidade.

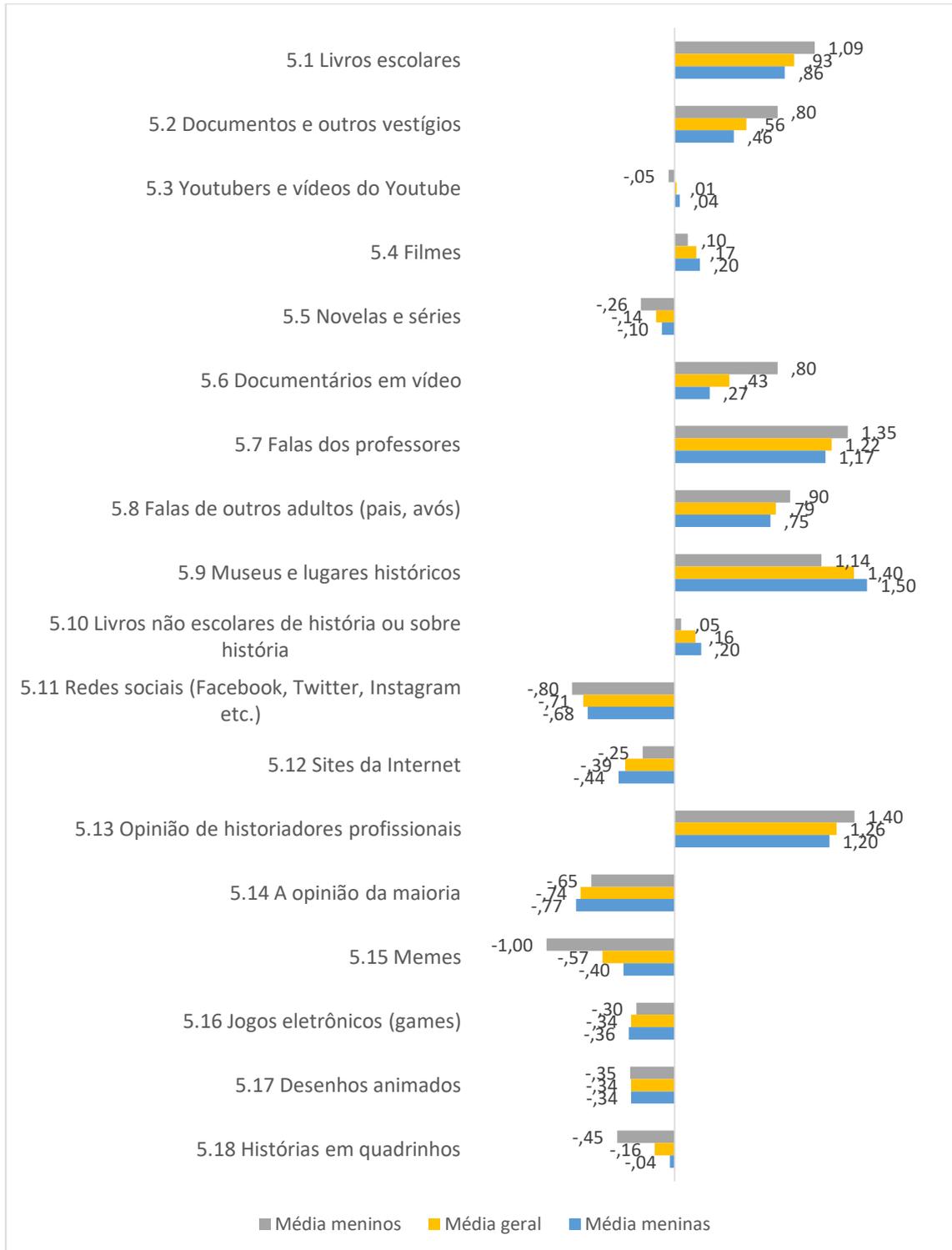
Visitas a museus e lugares históricos que os alunos gostam e confiam, por exemplo, não é uma realidade, quase não ocorrem visitas a esses espaços, por

vários fatores. Filmes, *games*, desenhos animados, histórias em quadrinhos e sites de internet ainda não se tornaram rotina no ensino de história, bem como o trabalho com fontes e outros vestígios. Mais do que diversificar a forma que se visualiza a história, o que mais pode contribuir para o pensamento histórico diz respeito ao trabalho com as fontes, ensinar as/os alunas/os fazerem as perguntas certas para as fontes.

Talvez essa confiança tenha relação com uma concepção de História tradicional que eles vivenciam pautadas no professor, no livro didático, com pouca margem para novos questionamentos. Mas, em tempos de pós-verdade, de questionamento da autoridade de professores e historiadores e do saber acadêmico, fica a perspectiva positiva da vitória do bom senso sobre a ignorância e retrocesso que muitas vezes parece estar prevalecendo nos dias atuais. Que bom que elas e eles confiam na fala das/dos professoras/es de História, das/dos historiadoras/es e nos livros escolares.

Projetos, como *Os Jovens e a História: Brasil e América do Sul*, coordenado pelo professor e Historiador Luis Fernando Cerri, apontam para esse aspecto positivo - bem como seu estudo de pós-doutorado, que indica uma tendência maior para perspectivas democráticas - e indicam que, para além dos polos direita e esquerda, existem mais valores em comum entre brasileiros do que o barulho da disputa ideológica nos permite visualizar.

Gráfico 3 - Quais as formas em que a história aparece que você mais confia?



Fonte: A autora

Nota: Média da escala onde -2 é igual a não confio, -1 confio pouco, 0 mais ou menos, 1 é igual a confio e 2 é igual a confio muito.

Em resumo, com relação à confiança em como a história aparece, os meninos apresentaram uma confiança maior que as meninas em relação a livros didáticos escolares, documentos e outros vestígios, documentários em vídeo, fala dos

professores e opinião de historiadores profissionais. Já as meninas apresentaram confiança maior que os meninos com relação a museus e lugares históricos, 0,36 a mais. Também é maior a confiança em filmes, livros não escolares de história ou sobre História - porém, a diferença nesses dois últimos está pouco acima de zero, ou seja, confia mais ou menos com tendência para confio.

Entre os tópicos marcados no grau negativo, meninos confiam ainda menos que as meninas em novelas e séries, redes sociais, *memes* e histórias em quadrinhos. Em desenhos animados, há um empate em pouca confiança. Contudo, meninas confiam menos que os meninos em sites da internet, opinião da maioria e jogos eletrônicos. *Youtubers* e vídeos do *Youtube*, para ambos resultou em próximo de zero - meninas oscilando levemente de mais ou menos para confio e meninos oscilando levemente de mais ou menos para pouca confiança.

Não temos certeza o que as/os respondentes compreendem por *historiador profissional, documentos e outros vestígios e livros não escolares de história ou sobre história*, mas pela diferença apresentada entre a forma que elas e eles gostam e a que elas e eles confiam, nos permite supor que já se apropriaram de alguns conceitos pertinentes ao campo do conhecimento histórico. Percebemos isso quando, por exemplo, documentos históricos e outros vestígios eles gostam pouco, mas confiam; ou ainda redes sociais que as meninas até gostam, mas confiam pouco; também os sites da internet, *memes*, jogos eletrônicos, desenhos animados e histórias em quadrinhos, que elas e eles gostam, mas confiam pouco.

Isso pode indicar que elas e eles se divertem (gostam) da história quando ela está presente nesses meios, mas confiam pouco porque talvez já tenham entendido que, por serem feitos para o entretenimento, esses espaços não precisam se prender aos fatos históricos, são livres para trabalhar com a ficção, ao mesmo tempo em que se inspiram em eventos históricos. Meninos e meninas gostam de filmes, mas a confiança é bem menor. Acreditamos que é um dado positivo, pois indica que elas e eles sabem a diferença entre História e ficção - mas, como elas e eles gostam, professoras/es podem usar o filme para trabalhar diversos temas da história, desde que traga o olhar do historiador, auxiliando as/os estudantes a interpretarem a linguagem cinematográfica, o cenário, as vestimentas, as narrativas, os dados sobre o contexto histórico em que se produziu o filme, as informações sobre roteiristas e diretores e o país de origem.

O que escrevemos aqui não é novidade, apenas destacamos que esse exercício precisa ser feito, evitando que o filme se torne uma mera ilustração da história. Esse é apenas um exemplo de como o ensino de história pode desenvolver uma compreensão mais perto do entendimento do historiador, sem, com isso, pretender que os estudantes do ensino fundamental e médio sejam mini-historiadores. Também temos consciência de que as dificuldades são muitas, começando pelo número excessivo de aulas que uma professora e um professor precisam assumir e, conseqüentemente, o grande número de alunas/os que precisam atender - além do número de aulas semanais reduzido e a imensa quantidade de conteúdos para dar conta (conteúdos que estão cada vez mais engessados, com pouco espaço para mudança), a precária condição de material que as escolas disponibilizam (como o papel impresso), entre outros.

Em suma, os desafios são imensos, mas mesmo diante das limitações é possível a cada dia nos provocarmos a questionar o sentido e relevância de determinados conteúdos e temas da história. Que eles sejam mais relevantes e significativos com o objetivo principal de formarmos seres humanos críticos, atuantes em favor de uma sociedade mais justa, mais humana.

Acreditamos que é possível, inclusive, continuarmos narrando uma história cronológica da Pré-história até a atualidade, desde que essa narrativa tenha como foco compreender melhor o mundo em que vivemos. As decisões tomadas no passado deixaram seu legado e nossa obrigação é trabalhar para romper com o que não nos serve mais e lutar para manter o que deu certo, sempre na perspectiva de sermos melhores.

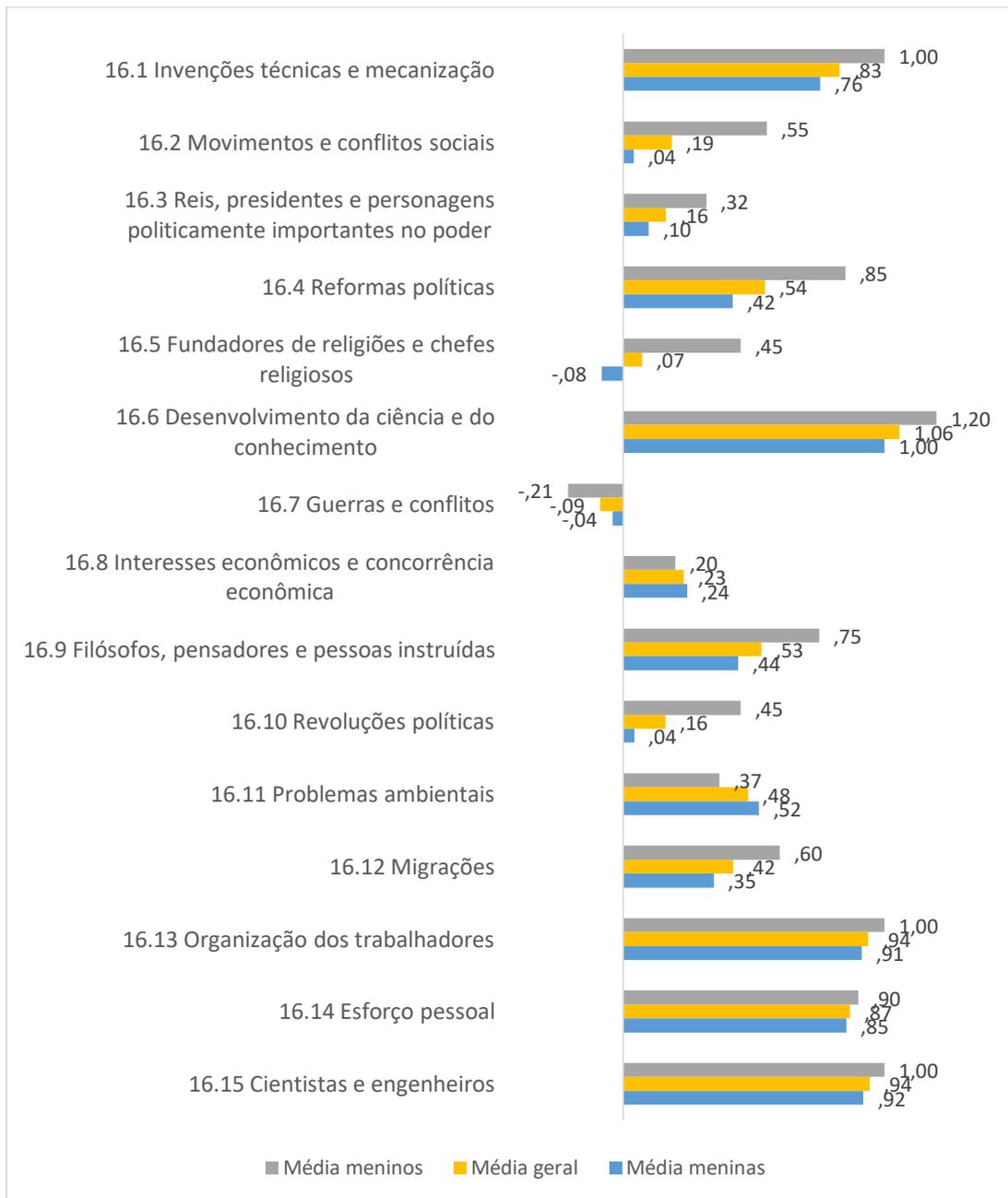
Enfim, é necessário compreender que somos agentes da história, por isso nossas ações impactam as próximas gerações. Sendo assim, nosso trabalho deve contribuir para uma consciência histórica que, como defende Bergmann (1990, p. 32), consiga “impedir práticas historicamente superadas”.

3.2.2 Relação entre passado e futuro

A questão do gráfico 4 e também do gráfico 5 nos permite analisar vários elementos da consciência histórica desses sujeitos ao trabalhar com suas interpretações do passado e as suas perspectivas para o futuro. Quando perguntados/as sobre a influência que tiveram os fatores listados que influenciaram

na mudança da vida das pessoas de 1980 até hoje (gráfico 4), obtivemos os seguintes resultados como sendo de muita importância: em primeiro lugar, o fator “desenvolvimento da ciência e do conhecimento” (16.6); em seguida, “organização dos trabalhadores” (16.13) e “cientistas e engenheiros” (16.15) empatados em segundo lugar. Em terceiro lugar, aparece “invenções técnicas e mecanização” (16.1). Em todos esses fatores, a média indicada pelos meninos foi um pouco maior que a média indicada pelas meninas. Indicaram, também, como muito importante o “esforço pessoal” (16.14). Os fatores “reformas políticas” (16.4) e “filósofos, pensadores e pessoas instruídas” (16.9), para os meninos, aparecem positivo (0,85 e 0,75, respectivamente) próximos de muito importante; enquanto para as meninas essa indicação é bem menor (0,42 e 0,44 respectivamente) - ou seja, indicaram a metade do que os meninos. “Migrações” (16.12), as meninas indicaram pouco acima de média importância (0,35), já os meninos indicaram próximo de muita importância (0,60).

Gráfico 4 - Que influência você acha que tiveram os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas desde 1980 até hoje?



Fonte: A autora.

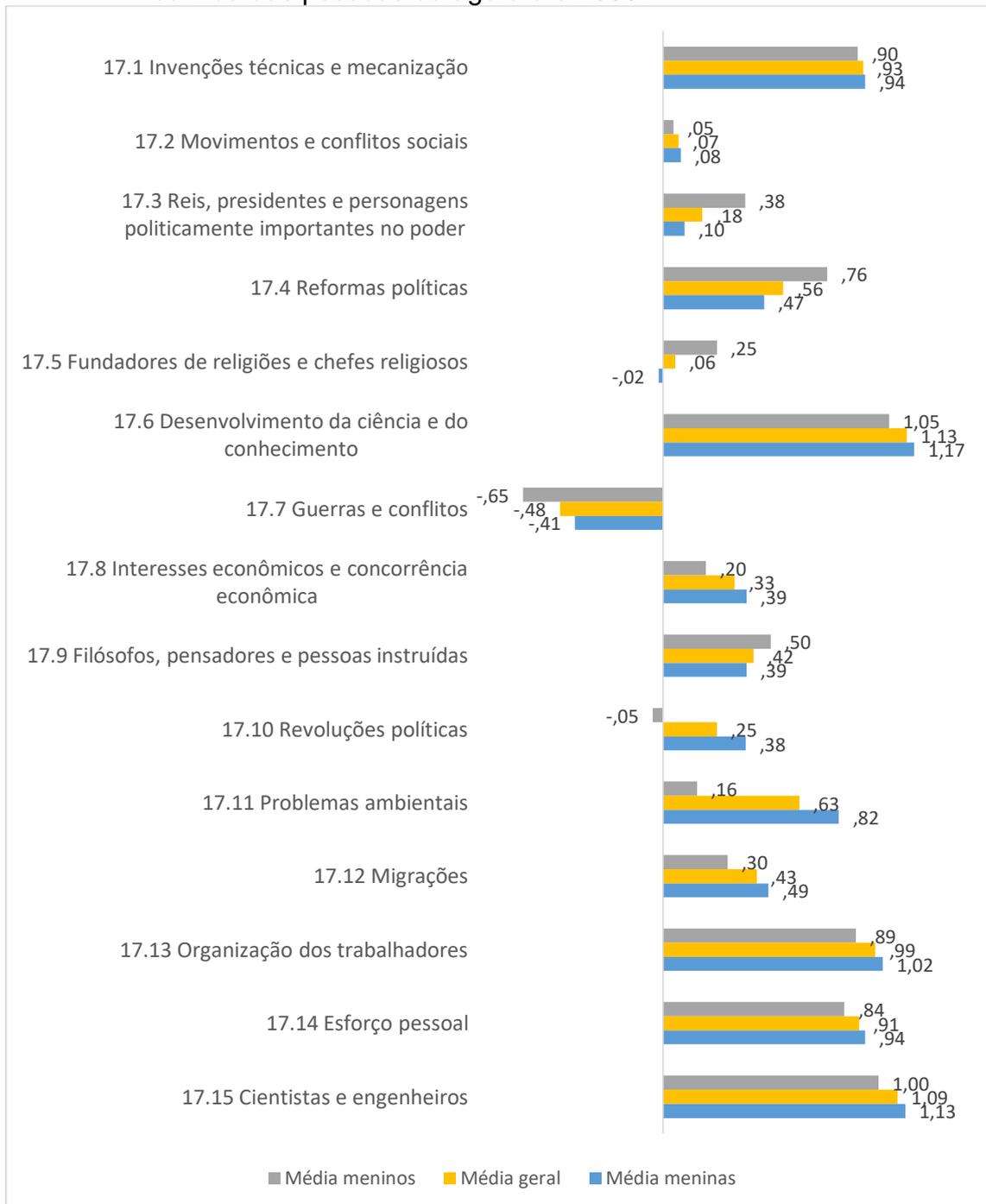
Nota: Média da escala onde -2 é igual a nenhuma importância, -1 é igual a pouca importância, 0 é igual a importância média, 1 é igual a muita importância e 2 é igual a importância total.

No próximo gráfico, as/os estudantes precisavam marcar as opções com as mesmas afirmações da questão anterior, mas agora em uma perspectiva de futuro: “que influência você acha que terão os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas de agora até 2060?”

Os fatores mais indicados foram os mesmos com relação ao gráfico 4. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento (17.6); organização dos

trabalhadores (17.13); cientistas e engenheiros (17.15); e invenções técnicas e mecanização (17.1) continuaram sendo considerados muito importantes como fatores de mudança no futuro - com uma leve diferença: a média indicada pelos meninos desses fatores em relação ao futuro ficou um pouco menor em relação à pergunta anterior que analisa os eventos passados; já entre as meninas ficou um pouco maior. As respostas que apresentaram maior diferença entre um cenário e outro se refere a “movimentos e conflitos sociais” (17.2). Os meninos indicavam entre importância média para muita importância; mas, para o futuro, esse índice caiu para pouco acima de zero (importância média). No caso das meninas, não houve uma mudança significativa, pois elas já haviam indicado próximo de zero na questão anterior. O papel das guerras e conflitos já havia sido indicado abaixo de zero (importância média para pouca importância) entre as meninas. Como perspectiva para o futuro, o tópico “guerras e conflitos” (17.7) teve uma consideração ainda menor em relação ao que elas indicaram para o passado, e os meninos indicaram uma importância ainda menor do que as meninas. Para ambos, esses eventos serão de pouca importância. O fator revoluções políticas (17.10), para os meninos, estava em importância média para muita importância e ficou negativo na perspectiva para o futuro (importância média para pouca importância). Para as meninas, esse fator mudou: elas indicavam próximo de zero na pergunta anterior, mas, para o futuro, o item ficou em importância média para muito importante. O papel de reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder (17.3) quase não mudou, ficou pouco acima de zero nos dois cenários. Problemas ambientais (17.11), para as meninas o resultado ficou acima do indicado pelos meninos.

Gráfico 5 - Que influência você acha que terão os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas de agora até 2060?



Fonte: A autora

Nota: Média da escala onde -2 é igual a nenhuma importância, -1 é igual a pouca importância, 0 é igual a importância média, 1 é igual a muita importância e 2 é igual a importância total

Concluindo a análise do gráfico 5, articulado com a questão do gráfico 4, temos os seguintes resultados: o desenvolvimento da ciência, o papel de cientistas e engenheiros e as invenções técnicas e mecanização continuam sendo os principais fatores de mudança para meninos e meninas, bem como a organização dos

trabalhadores. Os interesses econômicos e concorrência econômica tiveram uma média menor se comparados aos fatores anteriores. Reformas políticas, somente os meninos indicaram nas duas questões próximos a muita importância; para as meninas, essa importância é menor. Com relação a movimentos e conflitos sociais, o resultado ficou próximo de zero (importância média). Revoluções políticas teve importância um pouco acima de zero (importância média para muita importância) para as meninas, e importância média para pouca importância para os meninos. Com relação a guerras e conflitos, meninas e meninos indicaram uma tendência para pouca importância.

Nesse caso do papel das guerras e conflitos, a tendência negativa aumentou em relação ao passado. Isso pode demonstrar que a História ensinada não está dando espaço para o papel desses eventos, ou isso pode estar refletindo a idade e série dos respondentes, já que eles e elas, em sua maioria, ainda não chegaram às séries onde esses conteúdos são abordados. Isso pode ter influenciado a forma como eles indicaram o papel desses eventos para o futuro.

Ainda com relação ao papel das guerras e conflitos, na perspectiva futura cabe também uma reflexão: essa pouca importância indicada também pode estar sinalizando a falta de conhecimento sobre as guerras que estão ocorrendo no mundo hoje. Poucas guerras são noticiadas, o que pode levar os estudantes pensarem que as guerras não existem mais; ou, se existem, são poucas e não nos dizem respeito ou nos afetam.

Os dados do próximo gráfico são referentes à seguinte pergunta: *“Imagina que você é um homem/mulher do século XVII. Seu pai manda que você se case com a filha/filho de um agricultor mais rico da cidade vizinha. Imagina que você não ama e nem conhece seu futuro esposo/esposa. O que você faria se estivesse nessa época?”*

As/os estudantes podiam marcar uma das seguintes alternativas: *a. recusaria porque é desumano, imoral e ilegítimo forçar alguém a se casar com quem não se ama de verdade; b. obedeceria, porque o interesse econômico é mais importante do que o amor apaixonado entre mulher e marido; c. iria para um convento ou mosteiro porque a vida religiosa é mais digna do que a vida na sociedade comum; d. aceitaria, porque quase todos os jovens se casam de acordo com a vontade dos pais; e. não aceitaria, porque é um direito natural do indivíduo se casar por amor; f. obedeceria, porque desobedecer aos pais é mesmo que desobedecer a lei de Deus.*

A primeira alternativa foi a mais marcada por meninos e meninas, ambos rejeitaram por considerar desumano, imoral e ilegítimo forçar alguém se casar com quem não se ama. Entre os meninos, 50% dos respondentes, e, entre as meninas, quase 57% assinalaram esta alternativa; outras/os 11% e 12% não aceitariam se casar porque é um direito natural do indivíduo se casar por amor. Depois, temos 5,7% de meninas e 12,5% de meninos que obedeceriam porque o interesse econômico é mais importante do que o amor apaixonado entre mulher e marido. Nesta alternativa, podemos verificar uma aceitação maior dos meninos em um casamento por interesses econômicos do que as meninas, o que pode significar que esses meninos entendem o casamento como um arranjo de interesses, uma resposta condizente com os costumes da época.

Depois, temos 9,4% das meninas escolhendo adotar a vida religiosa reclusa em um mosteiro do que o casamento e apenas 4,2% dos meninos fazendo essa escolha. As meninas apresentaram uma porcentagem maior que os meninos na alternativa de obedecer a decisão do pai porque desobedecer o pai é o mesmo que desobedecer a lei de Deus.

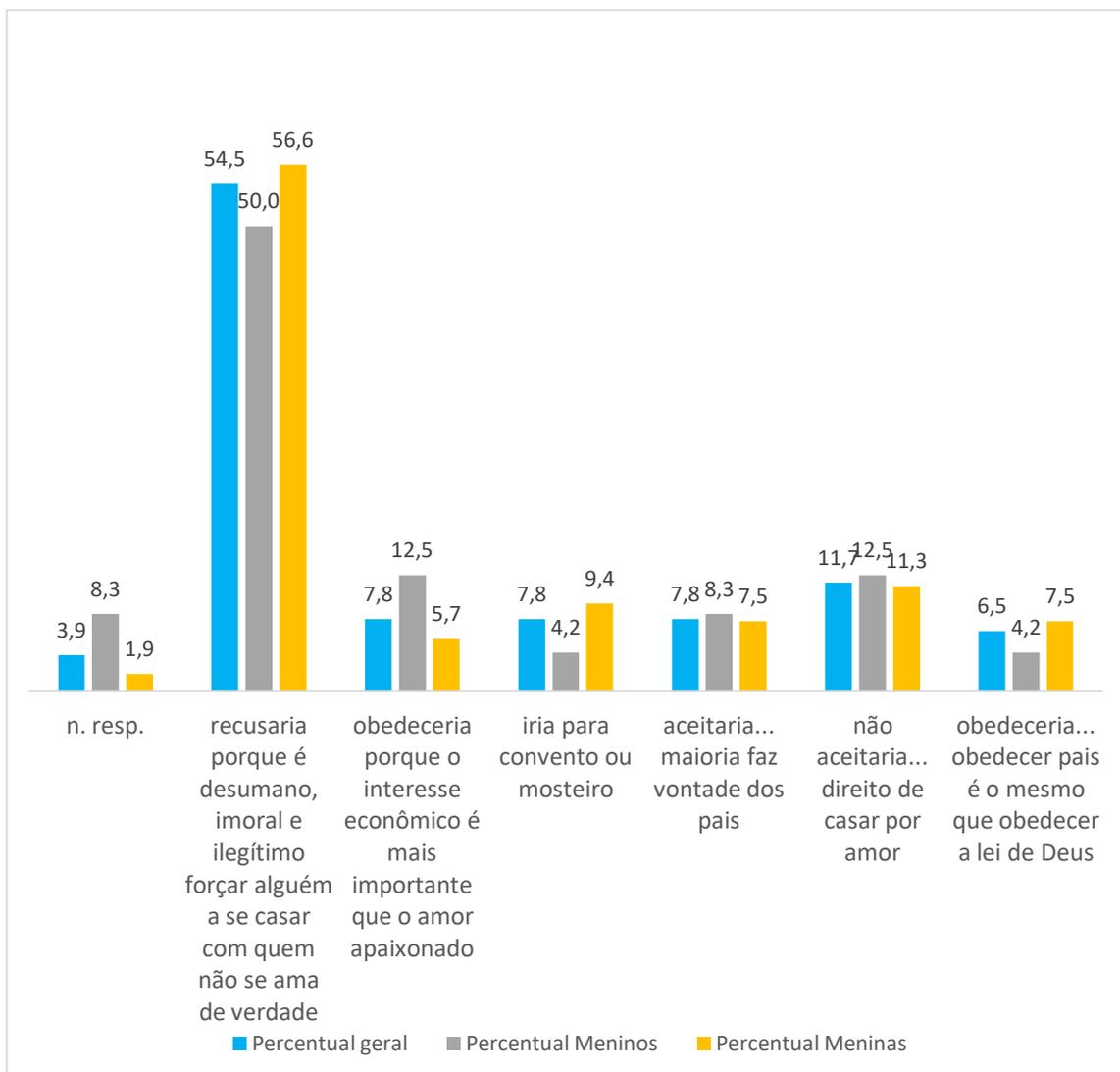
Por último, a questão que demonstraria uma percepção maior do momento histórico que a questão trazia (se imaginar no século XVII), alternativa d. “aceitaria porque quase todos os jovens se casam de acordo com a vontade dos pais”, foi selecionada por 8,3% dos meninos e 7,5% das meninas. Em termos de historicidade, essa alternativa deveria ter sido a mais indicada, percebe-se que foram poucas/os as/os estudantes que demonstraram essa percepção de se colocar em outro momento histórico e avaliar a alternativa a partir dos valores daquela época.

A alternativa c (ir para o convento) também era uma opção plausível para a época retratada. Considerando a aprendizagem histórica, a maioria das/dos estudantes demonstrou dificuldade ao não terem se colocado no tempo histórico em que a questão foi formulada, ainda assim, podemos avaliar suas respostas como a expressão de como elas e eles pensam. Ambos rejeitam a possibilidade de um casamento forçado sem amor por considerar desumano, imoral e ilegítimo, o que demonstra os valores em que foram socializadas/os, afinal, em nossa sociedade, não vivenciamos situações de pais obrigando as/os filhas/os se casarem por interesses econômicos. Predominou na escolha delas e deles a visão predominante sobre o casamento, a liberdade de escolher com quem irá se casar, se casar por

amor, bastante difundidos nos livros de romance, nos filmes e novelas que fazem parte da nossa cultura.

Percebe-se por esses dados que não há uma diferença significativa entre meninas e meninos, mas meninas indicaram uma propensão levemente maior para a liberdade de escolher se casar por amor, e, por outro, obedecer ao pai por ser uma “Lei de Deus”, em uma porcentagem maior do que os meninos.

Gráfico 6 - Casamento forçado no século XVII. O que você faria se estivesse nessa época? (Percentuais)



Fonte: A autora

Nota: Nessa questão as/os alunas/os marcavam uma das alternativas.

3.2.3 Relação entre vida social e individual

O próximo gráfico possibilita analisar aspectos da vida social através da escala tipo Likert, onde as/os alunas/os marcavam o grau de concordância/discordância em relação a diversas afirmativas.

Sobre *apoiar o próprio país estando certo ou errado*, em média, os meninos concordaram e as meninas discordaram. Coerentes com essa afirmativa, meninos rejeitam muito mais que as meninas a afirmativa “é tolice ter orgulho do país onde nasceu”. Percebe-se, por esses dois temas, características de um nacionalismo ou patriotismo entre os meninos, mas não entre as meninas.

Ambos concordam que toda autoridade deve ser questionada, mas a média entre os meninos foi um pouco maior. Meninas e meninos discordam da expressão “olho por olho dente por dente”, mas os meninos um pouco mais que as meninas. A média das meninas concordando com a pena de morte para crimes hediondos é muito maior do que a média de concordância dos meninos.

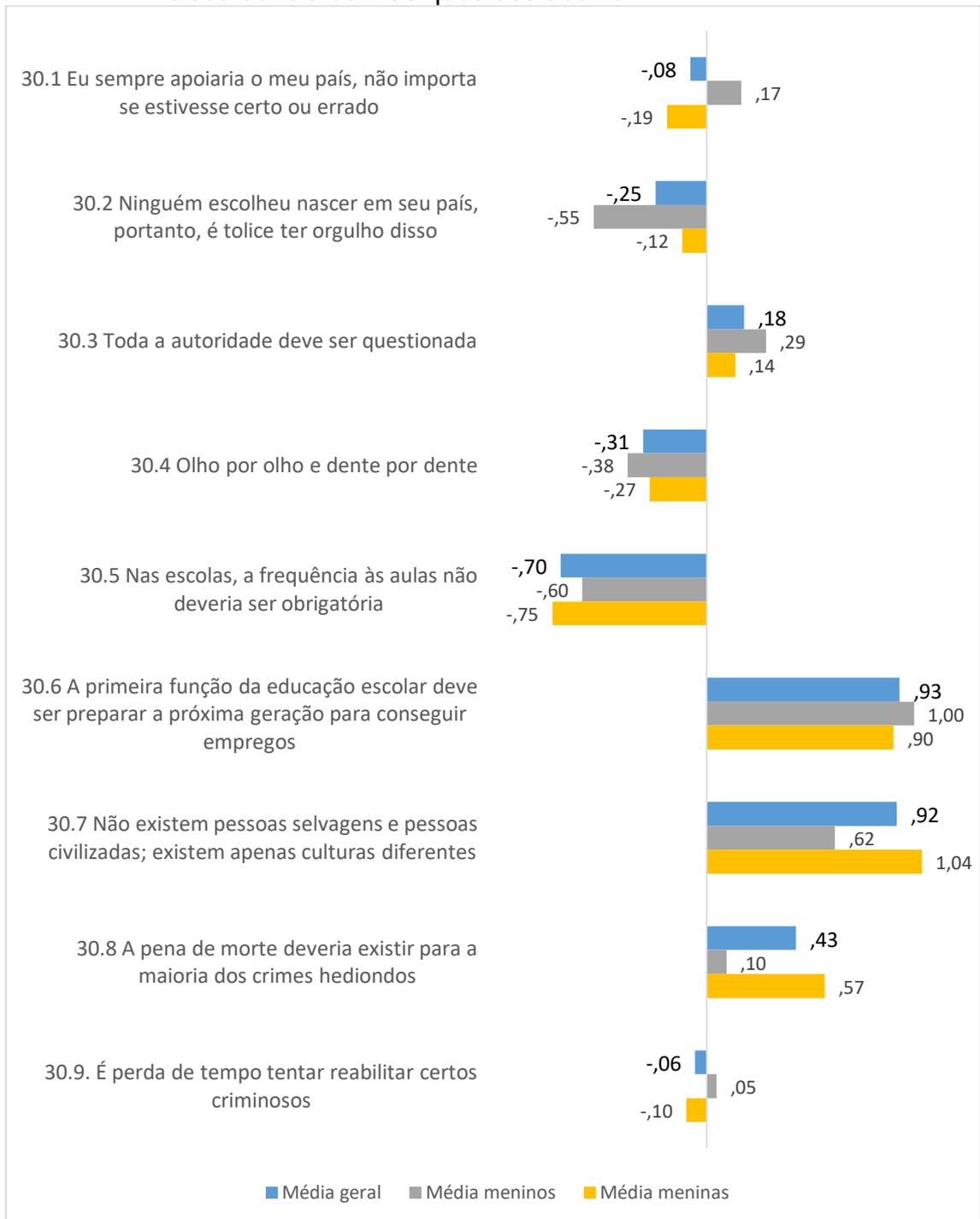
Porém, as meninas discordam com a afirmação de que é perda de tempo reabilitar certos criminosos, já os meninos concordaram com essa afirmativa.

Meninas e meninos concordam com a afirmação “não existem pessoas selvagens e pessoas civilizadas; existem apenas culturas diferentes”, mas a média de concordância das meninas passa de 1, enquanto a média dos meninos ficou em 0,62.

Sobre questões envolvendo a escola, meninos e meninas (elas um pouco mais que eles) discordaram da afirmação: “nas escolas, a frequência às aulas não deveria ser obrigatória”. Sobre a afirmativa que dizia que a função primordial da escola é a de preparar para o mercado de trabalho, ambos concordaram.

Percebemos, por esses dados, que os meninos rejeitam mais o “olho por olho” e aceitam menos a pena de morte do que as meninas. Os meninos, embora atendendo a posturas mais nacionalistas, estão mais dispostos a questionar a autoridade, mas menos dispostos a resolver problemas extremos através da violência, enquanto, em média, as meninas aceitam mais esta hipótese.

Gráfico 7 - Temas sobre a vida social. Marque seu grau de concordância ou discordância com as questões abaixo

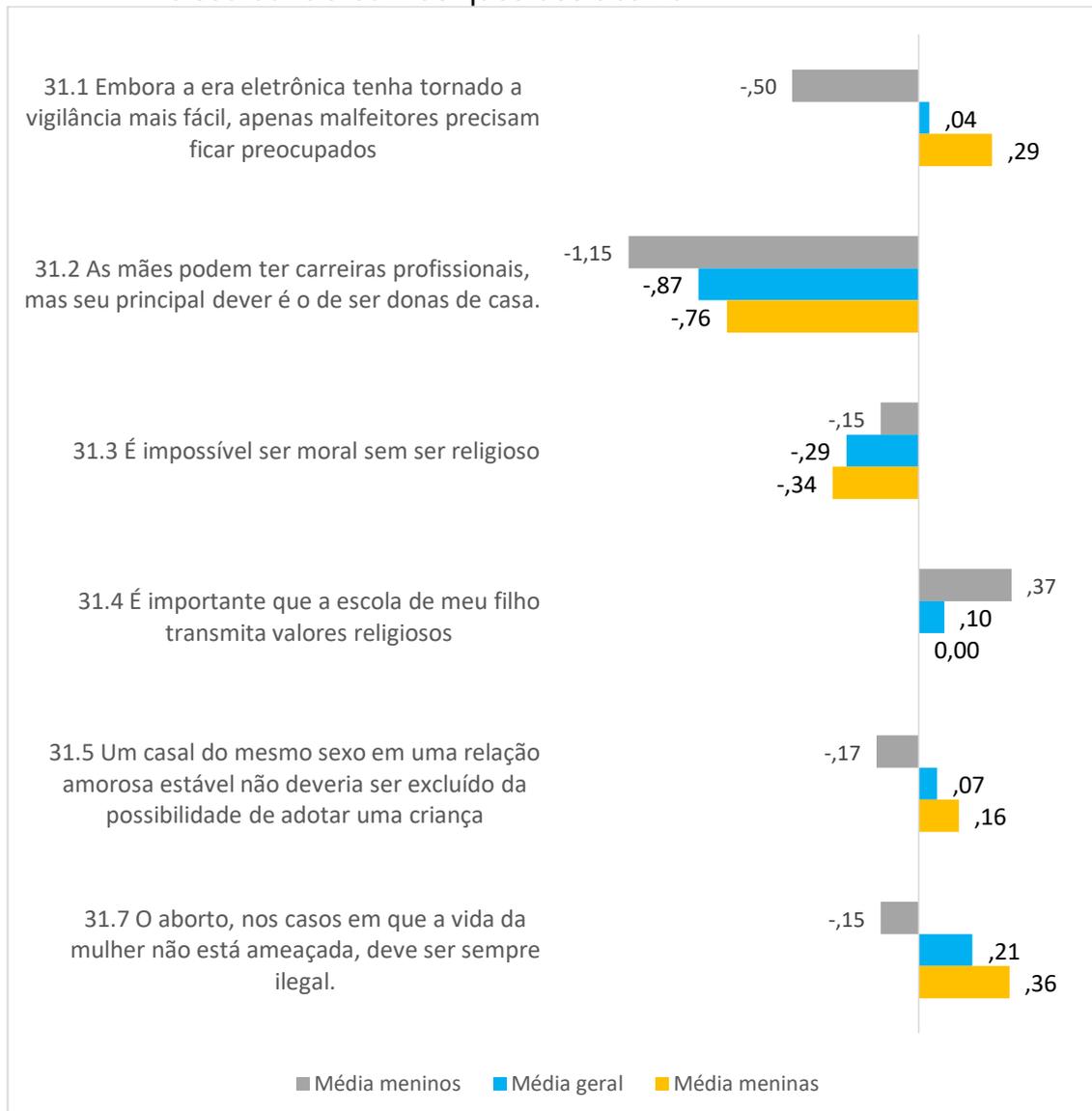


Fonte: A autora

Nota: Média da escala onde -2 é igual a discordo totalmente; -1 é igual a discordo, 1 é igual a concordo e 2 é igual a concordo totalmente.

No gráfico seguinte, analisamos questões que envolvem a vida individual.

Gráfico 8 - Temas sobre a vida individual. Marque seu grau de concordância ou discordância com as questões abaixo



Fonte: A autora

Nota: Média da escala onde -2 é igual a discordo totalmente; -1 é igual a discordo, 1 é igual a concordo e 2 é igual a concordo totalmente

O gráfico acima permite analisar vários aspectos que envolvem o pensamento das/dos respondentes. Sobre o papel social das mulheres, é importante notar que meninas e meninos rejeitam a afirmação que o papel principal das mulheres é o de dona de casa, mas os meninos apresentaram uma média de rejeição ainda maior que as meninas. Sobre o aborto ser sempre ilegal em condições onde a vida da mulher não está em risco, as meninas concordaram com a afirmativa, enquanto os meninos discordaram dessa afirmativa. Ainda sobre gênero, a afirmativa 31.5 (um

casal homossexual não deveria ser excluído da possibilidade de adotar uma criança), obteve concordância das meninas, mas não dos meninos.

Nas afirmações 31.3 e 31.4, meninas e meninos discordaram da declaração que afirma que é impossível ser moral sem ser religioso. Na afirmativa “é importante que a escola transmita valores religiosos”, os meninos concordaram, já a média das meninas ficou em zero - ou seja, metade discordou e outra metade concordou.

Nessa amostra, verificamos entre os meninos uma tendência maior para a liberdade e igualdade das mulheres do que a média das meninas. A média dos meninos negando a afirmativa de que mulheres podem trabalhar fora, mas seu dever principal é o de dona de casa, ficou acima da média indicada pelas meninas. Por outro lado, as meninas aceitaram a adoção de crianças por casais homossexuais, enquanto os meninos discordaram dessa afirmativa.

3.3 RESPOSTAS SOBRE VIOLÊNCIAS E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

As questões que envolvem a visão das/dos alunas/os sobre a violência no espaço escolar seriam trabalhadas nos grupos focais. Como não foi possível realizar os grupos, fizemos uma adaptação trazendo para o questionário cinco questões envolvendo as situações de violências na escola, sendo uma questão aberta onde as/os estudantes deveriam dar sugestões de como a escola poderia evitar brigas entre estudantes. Essa situação acabou limitando nossa pesquisa, visto que impediu uma análise mais abrangente do tema das violências no ambiente escolar. Nosso objetivo inicial era a partir da etapa quantitativa e qualitativa, correlacionar as respostas com as falas das adolescentes fazendo um contraponto, além de aprofundar o tema da violência e do papel das mulheres na sociedade.

Sobre a percepção das/dos participantes sobre os fatores que geram as brigas entre as/os estudantes, fizemos a seguinte pergunta: “acontecem brigas entre estudantes na escola. Marque: o quanto cada um dos motivos influencia as brigas entre **as meninas**, na sua opinião?”. Em cada uma das motivações, eles assinalavam uma das opções: nunca, raramente, de vez em quando, várias vezes, sempre²³. Os fatores que indicamos para as/os alunas/os assinalarem foram escolhidos porque, segundo as pesquisas que apresentamos no primeiro capítulo e

²³ -2 é igual a nunca, -1 é igual a raramente, 0 é igual a de vez em quando, 1 é igual a várias vezes, 2 é igual a sempre.

pelo que presenciamos em nossa vivência escolar, esses são fatores que geram brigas entre as/os estudantes.

Como motivação das brigas **entre as meninas**, na influência “fofoca”, meninos indicaram a média 0,61 e meninas 0,63 - ou seja, para as/os respondentes, fofocas motivam por várias vezes as brigas entre as meninas. Na motivação “disputa por namorado”, meninos indicaram 0,88, enquanto meninas, 0,71, significando uma média de várias vezes; no fator de influência “xingamentos”, meninos indicaram 1,06 e meninas 0,72, significando várias vezes. Em “comentários sobre o modo de se vestir”, meninos indicaram zero e meninas 0,07, uma média “de vez em quando”. Em “passar rasteira, empurrões, chutes e ponta pés, socos na cabeça”, meninos responderam 0,88 (várias vezes) e meninas, 0,07 (“de vez em quando”). “Chamar a atenção” teve 0,41 de resposta dos meninos e 0,24 das meninas - esse fator de motivação ficou pouco acima de de vez em quando. Em “mostrar liderança, força”, meninos indicaram 0,41 e meninas, 0,68 - significando, em média, várias vezes. Observamos que os meninos indicaram um pouco menos que as meninas indicaram para elas mesmas nesse último fator. No entendimento das meninas, as brigas entre elas são motivadas como forma de mostrar força e liderança, para os meninos isso também é um fator, porém, no entendimento deles, isso ocorre com uma frequência menor.

Fizemos a mesma pergunta, mas agora sobre as motivações de brigas entre **os meninos**: “Infelizmente, acontecem brigas entre estudantes na escola. Marque: o quanto cada um dos motivos influencia as brigas entre os meninos, na sua opinião?”

Na influência “fofoca”, meninos indicaram -0,53 e meninas, -0,67 (raramente). “Disputa por namorada”, meninos marcaram 0,71, já as meninas, 0,13. Para eles, isso é um fator que motiva suas brigas; para elas, a média ficou mais próxima de de vez em quando. “Xingamentos”, meninos indicaram 1,06 e meninas assinalaram 0,93, ou seja, influenciam as brigas várias vezes. Em “comentários sobre o modo de se vestir”, meninos marcaram - 0,59 e meninas, - 0,31 - esse foi um fator de influência que ficou em raramente. “Passar rasteira, empurrões, chutes e ponta pés, socos na cabeça” foi indicado 1,56 por meninos e 1,37 por meninas - em média, entre várias vezes e sempre. “Chamar a atenção” meninos marcaram 0,47 e meninas, 0,38, indicando em média várias vezes. “Mostrar liderança, força”, meninos indicaram 0,82 e as meninas, 1,03 - ou seja, ambos indicaram várias vezes.

Ao comparar as respostas das motivações das brigas entre as meninas e entre os meninos, a motivação *fofoca* aparece como um importante fator de brigas entre as meninas, mas para os meninos ficou em uma média negativa, ou seja, raramente. *Disputa por namorado*, meninas e meninos consideraram uma motivação recorrente para as brigas das meninas, mas o interessante é que os meninos indicaram para si mesmos como algo que motiva “várias vezes” as brigas entre os meninos, enquanto as meninas indicaram “de vez em quando”. Em termos de xingamentos, há um empate entre meninas e meninos, ambos concordam que os xingamentos motivam as brigas de meninos e meninas várias vezes. O fator *modo de vestir* foi indicado como de vez em quando motivando brigas entre as meninas, mas entre brigas de meninos ficou em raramente.

Entre as brigas de meninos, *mostrar liderança, força* foi indicado várias vezes, entre as meninas também, mas no caso delas a média ficou um pouco menor, demonstrando que as características *liderança e força* aparecem mais como um atributo do universo masculino, mas sem muitas diferenças com relação às meninas. Esses dados corroboram o que apontaram os dados dos estudos que trouxemos no primeiro capítulo. Meninas estão cada vez mais rompendo com os estereótipos de gênero com relação à violência.

Passar rasteira, empurrões, chutes e ponta pés, socos na cabeça, os meninos marcaram para as meninas várias vezes; já as meninas marcaram para si mesmas “de vez em quando”. As brigas entre meninos por esses mesmos motivos ficou na média entre várias vezes com tendência a sempre. Ou seja, meninos e meninas brigam por esses motivos, mas entre os meninos é mais recorrente.

Nessa amostra, é possível fazer a seguinte análise: meninos e meninas se veem de modo um pouco diferente, muitas vezes os estereótipos com relação ao outro ficam evidentes. Esses dados demonstram semelhanças com as pesquisas anteriores com relação às brigas de meninos e meninas no contexto escolar. Na visão das/dos estudantes, as meninas brigam devido às fofocas, enquanto meninos, pelas chamadas “incivilidades” (socos, chutes, ponta pés, passar rasteiras). Outro importante fator indicado foram os xingamentos, os quais causam brigas tanto entre meninas quanto entre meninos. *Disputa por namorado* também é motivo de brigas entre as meninas, acontece várias vezes; com relação aos meninos, brigas por causa de namoradas foi marcado por eles várias vezes, mas mais próximo de “de

vez em quando” por elas. No entendimento dos meninos, brigas por questões de namoros ocorrem várias vezes tanto entre meninas, quanto entre meninos.

Quando perguntados sobre como elas e eles veem as brigas entre os meninos, havia duas alternativas de resposta: “é feio, meninos não deveriam brigar” e “não é o ideal, mas é normal”.

Tivemos 50% dos meninos considerando feio brigas **entre meninos** na escola e 29,2% considerando que não é o ideal, mas é normal. Entre as meninas, 37,7% delas disseram que é feio, meninos não deveriam brigar, e 39,6%, não é o ideal, mas é normal. Entre os meninos, 20,8% não responderam esta pergunta e, entre as meninas, 22,6% não responderam.

Tabela 6 - Como a/o estudante respondente vê as brigas entre os meninos na escola?

COMO VOCÊ VÊ AS BRIGAS ENTRE OS MENINOS NA ESCOLA?			
SEXO		Frequência	Percentual
Masculino	N. resp.	5	20,8
	É feio, meninos não deveriam brigar.	12	50,0
	Não é o ideal, mas é normal.	7	29,2
	Total	24	100,0
Feminino	N. resp.	12	22,6
	É feio, meninos não deveriam brigar.	20	37,7
	Não é o ideal, mas é normal.	21	39,6
	Total	53	100,0

Fonte: A autora.

A mesma pergunta foi feita com relação às brigas **entre as meninas**. 58,3% dos meninos consideraram feio, meninas não deveriam brigar, e 20,8% marcaram não ser o ideal, mas normal. Entre as meninas, 45,3% consideraram feio, meninas não deveriam brigar, e 34% delas disseram não ser o ideal, mas normal. A porcentagem dos que não responderam esta questão ficou em 20,8% para ambos.

Tabela 7 - Como a/o estudante respondente vê as brigas entre as meninas na escola?

COMO VOCÊ VÊ AS BRIGAS ENTRE AS MENINAS NA ESCOLA?			
SEXO		Frequência	Percentual
MASCULINO	N. resp.	5	20,8
	É feio, meninas não deveriam brigar.	14	58,3
	Não é o ideal, mas é normal.	5	20,8
	Total	24	100,0
FEMININO	N. resp.	11	20,8
	É feio, meninas não deveriam brigar.	24	45,3
	Não é o ideal, mas é normal.	18	34,0
	Total	53	100,0

Fonte: a autora.

Os meninos consideraram como algo feio as brigas de meninos e meninas, no caso das brigas das meninas a porcentagem ficou um pouquinho maior. Por sua vez, as meninas ficaram mais divididas entre considerar feio, que meninos não deveriam brigar, e entre não ser o ideal, mas ser normal. Aqui, observamos que, entre as meninas, as brigas dos meninos aparecem mais normatizadas, como algo comum. Mas quando as brigas acontecem entre elas, a porcentagem considerando como algo feio é maior do que a que elas indicaram para os meninos. Aceitando como normal, mas não ideal, a porcentagem das meninas foi maior do que a dos meninos. Meninos consideraram *feio* as brigas entre as meninas em uma porcentagem um pouco maior do que consideraram para si mesmos. Nesse caso, percebe-se que eles continuam normalizando um pouco mais as brigas de meninos do que a das meninas.

Nessa amostra, verificamos meninos rejeitando as brigas do lado feminino e masculino mais do que as meninas. As meninas, por esses dados, parecem estar considerando com mais naturalidade as brigas. Aqui, mais uma vez, encontramos semelhanças com os resultados das pesquisas anteriores quando foi verificado que as meninas estão, cada vez mais, se envolvendo em brigas e, desta forma, quebrando os estereótipos de gênero de fragilidade e docilidade. Gradativamente, elas estão adotando os modelos de comportamento atribuídos e aceitos ao universo masculino.

Na última pergunta do questionário, as/os alunas/os deveriam comentar o que elas e eles achavam que poderia ser feito pela escola para evitar brigas entre estudantes.

Obtivemos 59 respostas, algumas com mais de uma sugestão. Agrupamos as respostas parecidas e tivemos: seis estudantes que escreveram apenas “não sei”; dez apontaram a necessidade de aumentar a segurança por câmeras ou “tias”, professoras/es, cuidando da entrada, saída e recreio - e um escreveu “ter policiais atrás delas”; cinco apresentaram a sugestão de regras mais rígidas e/ou punição; sete disseram que o respeito é a solução para evitar as brigas; dois disseram que não tem o que fazer; três afirmaram que não tem muito o que fazer, pois a maioria das brigas são por fofocas, por causa de namorado/a; dois disseram ser impossível não ter brigas nas escolas; cinco disseram, em suas palavras, “não dar moral”, “ficar no seu canto” e “não se envolver com pessoas que são de briga”; quatro destacaram a importância da participação da família e escreveram sobre educação que vem de casa (dos pais); dois disseram que a solução seria evitar as fofocas; um/a falou sobre um ambiente escolar acolhedor; um/a propôs conversas com círculo restaurativo; um/a escreveu apenas “paz”; dois destacaram a importância do diálogo; um/a disse que meninas deveriam parar de implicar uma com a outra; um/a sugeriu “manter as pessoas que puxam briga fora da escola”; dois escreveram sobre ter paciência, ser bom ouvinte, ter empatia; e um/a, ter psicólogo para conversar com os alunos.

Percebemos que muitas/os acham difícil, ou impossível, evitar as brigas, enquanto outras/os deram soluções punitivas ou de maior controle e vigilância. Porém, foi importante notar o papel que teve soluções como respeito, diálogo, saber ouvir, ter paciência, empatia, a presença de psicólogas/os e círculo restaurativo. Essas respostas demonstraram que, se por um lado há aquelas e aqueles que não acreditam ser possível evitar as brigas, ou deram apenas soluções mais punitivas, por outro lado, ficamos animados com aqueles e aquelas que trouxeram soluções que embasam a Cultura de Paz - esse é um dado positivo que fortalece uma proposta de Educação para a Paz.

Esses dados, além de permitirem analisar as marcas de gênero, também nos ajudam entender mais essas questões de violências pelo olhar das/dos estudantes, e, deste modo, colaboram na construção de propostas educativas visando diminuir essas ocorrências. Os conceitos e metodologia da Educação para a Paz trazem

inúmeras formas de evitar essas situações, e as/os alunas/os indicaram várias delas. É preciso conhecê-las e colocá-las em prática.

No capítulo três, apresentamos os fundamentos da Cultura de Paz e Educação para a Paz a partir de alguns autores. Esses conceitos e metodologias podem compor os currículos escolares e se tornar um modo efetivo de construir uma Cultura de Paz.

Entre os vários elementos que analisamos ao longo desse capítulo finalizamos com algumas observações. As/Os respondentes, em sua maioria, consideram a religião importante e muito importante; metade delas/deles respondeu não ter nenhum interesse pela política. As meninas apresentaram uma média um pouco maior que os meninos na importância da família, mais solidariedade com os pobres do próprio país; por sua vez, os meninos apresentaram uma média um pouco maior do que elas na importância de ter amigos, lazer e seus interesses pessoais e na paz a qualquer custo. Ambos consideram muito importante a liberdade de opinião para todos - mas, de forma contraditória, a democracia ficou em importância média. O bem-estar e segurança social, bem como a proteção ao meio ambiente, foram considerados entre muita importância para importância total.

Com relação à aprendizagem histórica, meninos gostam bem mais que as meninas dos livros escolares de história, de documentos e outros vestígios, da fala dos professores, museus e lugares históricos, opinião dos historiadores. Já as meninas gostam um pouco mais que os meninos quando a história aparece por meio de *youtubers* e vídeos do *Youtube*, fala de pais e avós, *sites* da internet, *memes* e histórias em quadrinhos. As meninas indicaram que gostam de história quando ela aparece nas redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram), enquanto os meninos marcaram que gostam pouco.

Meninas também gostam da história quando aparece em séries e novelas, enquanto os meninos indicaram que gostam mais ou menos. Ambos rejeitam a opinião da maioria, meninas rejeitando um pouco mais que os meninos.

Ao analisar os eventos históricos de 1980 até os dias atuais, verificamos que, para meninas e meninos, guerras e conflitos tiveram pouca importância. Os meninos, na maioria dos eventos, marcaram uma média um pouco maior que a as meninas, a exceção foi para problemas ambientais, em que a média das meninas foi um pouco maior. Essas médias parecem indicar uma aprendizagem histórica formal (escolar) maior entre os meninos.

Com relação ao futuro, guerras e conflitos na visão de ambos terão pouca importância, movimentos e conflitos sociais terá importância média. Revoluções políticas, para as meninas, terá muita importância; para os meninos, a média ficou negativa, mas próxima de zero - ou seja, de importância média a pouca importância. O esforço pessoal e a organização dos trabalhadores foram considerados fatores de muita importância para mudanças na vida das pessoas.

Meninas e meninos concordam que toda a autoridade deve ser questionada, mas a média dos meninos ficou um pouco acima; a “lei” do *olho por olho e dente por dente* foi rejeitada por ambos, contudo, entre os meninos a rejeição foi um pouco maior. É também interessante notar que elas e eles defendem que a frequência às aulas deve ser obrigatória e que a função primordial da escola deve ser preparar para o emprego.

Outros aspectos que verificamos foi a média de meninas aceitando a pena de morte para crimes hediondos muito maior que a dos meninos. No entanto, as meninas discordaram da afirmação que é perda de tempo tentar reabilitar certos criminosos, enquanto para os meninos a tendência foi concordar.

Meninas e meninos discordam da afirmação que mães podem ter carreiras profissionais, mas seu principal dever é ser donas de casa. Entretanto, a média de discordância entre os meninos foi bem maior do que a média das meninas.

Para meninas e meninos é possível ser moral sem ser religioso. Sobre a escola transmitir valores religiosos, os meninos concordaram, já as meninas apresentaram a média zero, ficaram divididas entre concordar e discordar.

Enquanto meninas rejeitam o aborto quando a vida da mulher não está ameaçada, os meninos aceitam essa possibilidade. Por sua vez, meninas aceitam a adoção de crianças por casais homossexuais, já os meninos rejeitaram essa possibilidade.

Quando perguntados sobre quais fatores são motivos para o início de brigas, por parte das meninas verificamos que brigas por namorados, xingamentos e fofocas acontecem várias vezes. Há diferenças nas respostas de meninas e meninos - por exemplo, para as meninas, passar rasteiras, dar empurrões, chutes e ponta pés, socos na cabeça motiva de vez em quando as brigas envolvendo meninas, já os meninos marcaram várias vezes. Aqui temos uma diferença de percepção muito grande por parte dos meninos com relação a esses fatores motivando brigas das meninas.

Com relação às brigas envolvendo os meninos, o motivo fofocas foi marcado como raramente; xingamentos e mostrar liderança motivam brigas por várias vezes. Brigas por namoradas houve diferença na resposta de meninos e meninas. Enquanto na percepção delas esse fator provoca brigas de vez em quando, para os meninos, ocorrem várias vezes.

Porém, verificamos por essa amostra que os fatores indicados como principais motivadores de brigas entre os meninos, entre várias vezes com tendência a sempre, foram as rasteiras, empurrões, chutes e ponta pés, socos na cabeça.

Essas informações são importantes porque ajudam na elaboração de ações de prevenção. Mais importante que “apagar incêndios”, frase muito usada por pedagogas, é trabalhar na prevenção de violências.

No próximo capítulo, apresentaremos os fundamentos de Cultura de Paz e Educação para a Paz, objetivando agir na prevenção de violências. Consideramos que esses dados fornecem informações relevantes para essa escola e outras que precisam e desejam construir um ambiente democrático pautado no respeito e no diálogo em situações de conflito, prevenindo situações de agressões físicas e verbais.

4 CULTURA DE PAZ, EDUCAÇÃO PARA A PAZ E DIREITOS HUMANOS

Entender as causas geradoras de violências no ambiente escolar é uma necessidade para se avançar para propostas pedagógicas que contribuam para diminuir esses eventos. No primeiro capítulo, apresentamos diversos estudos que trouxeram várias situações que produzem violências no ambiente escolar.

A partir do pensamento de Bernard Charlot, compreendemos que é preciso sempre esclarecer o que estamos denominando violência dentro do contexto escolar, desta forma, não corremos o risco de confundir violência com indisciplina, “incivilidades” e conflitos.

Mesmo tendo como foco as agressões físicas entre as meninas na escola, entendemos que os estudos em Cultura de Paz e a Educação para a Paz nos oferece embasamento para enfrentar as diversas formas de violência escolar. E, neste sentido, apresentamos os conceitos de Cultura de Paz e Educação para a Paz a partir de alguns estudiosos, entre os quais Jares (2002), Jiménez Bautista (2020) e Salles Filho (2016).

Destacamos que a promoção da cultura de paz e medidas de conscientização e combate a todas as formas de violência nas escolas é lei desde 14 de maio de 2018. A Lei nº 13.663 alterou o artigo 12 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e trouxe para seu texto a necessidade de promover uma cultura de paz e combater todos os tipos de violências nos estabelecimentos escolares²⁴.

4.1 CULTURA DE PAZ

Francisco Jiménez Bautista (2020, p. 25) defende que a paz é construída de forma contínua, processual e sistêmica. Sua construção depende de todas as pessoas até se alcançar uma cultura de paz. Salles Filho (2016, p. 164) afirma que a “[...] Cultura de Paz é um movimento permanente de construção e a Educação para a Paz é o ramo pedagógico desta cultura”.

²⁴ Vale ressaltar que a lei que instituiu o Programa Colégios Cívicos-Militares no Estado do Paraná (Lei nº. 20.338 de 06 de outubro de 2020) em seu Art. 3º, inciso III traz a seguinte redação: “atuar no enfrentamento da violência e promover a cultura de paz no ambiente escolar”. As escolas que passaram por essa mudança contam com esse texto da lei que trata da promoção de uma cultura de paz e enfrentamento as violências. (PARANÁ, 2020).

Segundo Jares (2002), uma visão tradicional e muito difundida é a ideia de paz como ausência de guerra. Esta é uma concepção muito estreita sobre o que significa a paz.

Jares (2002, p. 124) nos traz a concepção de Galtung, que entende a paz não como a ausência de guerra, mas como ausência de violência. Neste sentido, os estudos sobre a paz precisam ser pensados com as questões que geram violências. Outra interpretação trazida por Galtung é a distinção entre violência pessoal ou direta e a violência estrutural e indireta. Apresenta também uma terceira forma de violência, a violência cultural. Para esse pensador, a violência não é algo natural aos seres humanos. Ao falar de violência cultural, exemplifica pelos dados que informam que 90% da violência no mundo são praticadas por homens (“masculinização da violência”) e alerta para a necessidade de “desmitificar os mitos masculinos.” (JARES, 2002, p. 126).

Xesús A. Jares, (2002, p. 128) entende a paz relacionada ao desenvolvimento, aos direitos humanos e a democracia. Em suas palavras: “para que se dê uma situação de paz os direitos humanos devem ser cumpridos.” Ou ainda, “a teoria da paz é [...] a teoria dos direitos humanos”.

Nesta abordagem defendida pelo autor não cabe uma interpretação formal de democracia e de direitos humanos. A democracia aqui definida não se limita ao voto, mas ao acesso aos bens materiais e culturais garantidores de uma vida digna.

Sendo a paz a antítese da violência, esta é entendida como tudo aquilo que impede as pessoas de autorrealizarem como seres humanos, seja pela violência direta ou pelas violências estruturais. Sendo assim, a paz não se refere somente à ausência de guerras, mas ao modo de viver dos seres humanos. “A paz refere-se a uma estrutura e as relações sociais caracterizadas pela ausência de todo o tipo de violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade.” (JARES, 2002, p. 131).

A paz, para Jares (2002, p. 132), é definida como a ausência de todas as formas de violência, mas não a ausência de conflitos. “A paz nega a violência, não os conflitos que fazem parte da vida.” Esse é um ponto importante para uma proposta de Educação para a Paz, pois, segundo o autor, na sociedade em geral e também nas instituições escolares predomina uma visão negativa do conflito, e isso precisa ser debatido e esclarecido.

Nesta abordagem “positiva” sobre o conflito, ele deixa de ser sinônimo de violência e se torna sinal de diversidade de opinião, de liberdade de manifestação. O conflito, em si, não representa ausência de paz - espera-se e defende-se uma sociedade diversa e plural, deste modo, o conflito é algo positivo. O que se espera em um contexto da Cultura de Paz é a solução dos conflitos, ou melhor, “a transformação do conflito” pelo diálogo. (GUZMÁN, 2003, p. 253).

4.2 EDUCAÇÃO PARA A PAZ

As Pesquisas para a Paz e a Educação para a Paz não são estudos e discussões recentes. Jares (2002) traz como início formal desses estudos as primeiras décadas do século XX, identificando o que denomina “quatro ondas” desse desenvolvimento da Educação para a Paz.

A primeira delas, referindo-se ao contexto da Europa, iniciou com o movimento educacional denominado Escola Nova. Nesse período, intensificaram-se as críticas ao papel da escola tradicional com relação aos métodos, propostas pedagógicas e sua colaboração na militarização dos estudantes, tanto de forma direta como indireta. Outras ações foram tomadas com a criação da Sociedade das Nações em 1919, nesse período traumático após a Grande Guerra, buscava-se fazer da escola um instrumento para a construção da paz.

Um dos momentos que marcaram essa primeira fase foi a fundação da *Oficina Internacional de Educação*, em 1926, com importantes teóricos da Educação para a Paz, entre os quais Pierre Bovet, Pere Rosselló e María Montessori. Sobre a Escola Moderna, o autor destaca a pedagogia de Célestin Freinet, a qual adota, em seus princípios, uma cultura e educação para a paz, bem como a adoção de prática democrática na resolução de conflitos pelas assembleias de sala de aula.

A segunda onda é marcada pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 e, no campo da educação, o nascimento da UNESCO. Nessa fase, de acordo com o autor, são inseridos dois novos elementos na Educação para a Paz (EP): educação para os direitos humanos e para o desarmamento.

Nesse primeiro momento, a UNESCO se pautava em três perspectivas: “compreensão internacional e consciência supra nacional; ensino relativo ao sistema de nações unidas e organismos internacionais; ensino relativo aos direitos humanos.” (JARES, 2002, p. 57).

O ensino para os direitos humanos ganhou um forte impulso com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948.

Outra frente assumida pela UNESCO foi a educação para o desarmamento. Esse órgão da ONU ajudou a promover a Educação para a Paz com diversas ações, com a cooperação de muitos pesquisadores comprometidos com a construção de uma Cultura de Paz. Sua atuação estava relacionada ao momento pós Segunda Guerra Mundial e em plena Guerra Fria.

Já a terceira onda é marca pelo pensamento da “não-violência” advinda da cultura oriental e de base religiosa. O primeiro exemplo em seus princípios é o indiano Mohandas Karamchand Gandhi, ou Mahatma Gandhi, como ficou conhecido. Entre os ensinamentos de Gandhi estão a não cooperação e a desobediência civil, o que marca uma forma de buscar a justiça sem usar da violência.

No campo da educação, Gandhi defendia que as crianças precisam ser ensinadas a tornarem-se independentes e formadas para servir livremente seus semelhantes; uma integração da escola com a comunidade em que a educação não podia ser uma atribuição apenas do estabelecimento de ensino, toda a comunidade precisa participar. (JARES, 2002, p. 71).

Outro exemplo de movimento pacifista são os *quakers*, comunidade religiosa que surgiu no século XVII, na Inglaterra, cujos membros adotam um modo de vida pacifista e frugal. No campo educacional, defendem os princípios “da sinceridade, da liberdade de consciência e da negação de recorrer a violência.” (JARES, 2002).

O autor relata também a experiência da “comunidade do Arca”, fundada na França por um discípulo de Gandhi. Nela, as crianças são educadas com práticas de “não-violência”, de desobediência a ordens injustas e aprendem a cooperação. A escola eliminou elementos de competição, como exames, prêmios e classificações.

Da Itália, o autor cita três exemplos da pedagogia da “não-violência” a partir do trabalho dos Lorenzo Milani, Danilo Dolci e Aldo Capitini. Esses e outros pesquisadores e educadores que defendiam a “não-violência” se pautaram pelo respeito à diversidade, pelo desenvolvimento do espírito crítico e da desobediência a ordens ou leis injustas. Deixamos, aqui, um instigante trecho de uma carta dos alunos da escola italiana de Lorenzo Milani, onde esses escrevem: “querem homens dóceis e resignados, mais do que homens que pensam e são livres.” (JARES, 2002, p. 74). O ano da carta é 1967 e continua muito atual.

Com relação à quarta onda, esta se desenvolve a partir das Pesquisas para a Paz (PP) em fins dos anos 1950. A principal referência nesse período em Pesquisa para Paz foi o norueguês Johan Galtung.

Entre as mudanças conceituais trazidas por esses estudos está a paz, não como ausência de guerra, mas como ausência de violência. Outra distinção feita por Galtung é a de “paz negativa” e “paz positiva.” Paz negativa significa ausência de violência direta e paz positiva ausência de violência estrutural. (JARES, 2002).

Segundo Jares, nos anos de 1980 os Estudos para a Paz, o Movimento para a Paz e Educação para a Paz alçaram voo. Nesta fase, as Pesquisas para a Paz receberam influência de John Dewey e, principalmente, de Paulo Freire.

Procuramos apresentar, através da obra de Jares (2002), o caminho percorrido pela Educação para a Paz (EP). Como o autor esclarece e evidencia, a EP não é uma novidade do século XXI, sua origem se encontra no início do século XX. Esses estudiosos, por sua vez, foram influenciados por pensadores de séculos anteriores, como Comenius, Rousseau, Tolstoi e Tagori, e por ensinamentos religiosos de origem oriental, como o Jainismo, Budismo e o Cristianismo. Depois, vieram as propostas pedagógicas de Maria Montessori, de Célestin Freinet, Lorenzo Milani, Danilo Dolci e Aldo Capitini, John Dewey, Paulo Freire entre outros. A criação de uma disciplina de Pesquisa para a Paz com Johan Galtung, seus estudos, suas teorias e práticas na defesa da construção da paz embasaram a Educação para a Paz.

Jares defende a Educação para a Paz pautada no pensamento crítico, onde não cabe a ingenuidade, mas também não cabem a inércia, a passividade, a indiferença e o fatalismo.

4.3 CULTURA DE PAZ E DIREITOS HUMANOS

A partir das leituras de Jares (2002) e Salles Filho (2016), com relação à Cultura de Paz e Educação para a Paz, fomos motivados a seguir nessa abordagem na relação entre paz e direitos humanos. Para isso, apresentamos a concepção de Direitos Humanos a partir do livro *A (Re) Invenção dos direitos humanos*, de Joaquín Herrera Flores.

Neste livro, encontramos elementos essenciais para a compreensão sobre o significado de Direitos Humanos em uma leitura crítica sobre os direitos. Nesta obra,

Flores faz uma crítica a interpretação abstrata dos direitos humanos, que, segundo o autor, em nome de uma suposta neutralidade, só faz manter a ordem hegemônica do capitalismo neoliberal.

Ele escreve: “em definitivo, o essencialismo dos direitos humanos (os seres humanos já têm os direitos) propicia a ignorância e passividade, ao invés de promover o conhecimento e a ação.” (FLORES, 2009, p. 46).

Para Flores, a interpretação sobre os direitos humanos precisa se afastar do humano universal e ideal e se concretizar no humano real. O autor argumenta que seu objetivo não é atacar os fundamentos jurídicos, mas, com sua leitura crítica dos fenômenos sociais, ele defende que a teoria jurídica deve estar a serviço da dignidade humana, o que significa “o acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja ‘digna’ de ser vivida.” (FLORES, 2009, p. 55).

Segundo em seu argumento, ele propõe uma Declaração dos Direitos Humanos atualizada. “Os direitos humanos devem transformar-se na ‘forma’ sobre a qual se construirá um novo conceito de justiça e de equidade, que leve em consideração a realidade de exclusão de quase 80% da humanidade dos ‘benefícios’ dessa nova ordem global.” (FLORES, 2009, p. 68).

Em suas palavras:

[...] Viver neste mundo implica uma contínua luta para não cair no déficit de sentido (a coisificação do humano) nem no excesso de sentido (a idealização do humano). [...] O mundo não é algo pré-estabelecido (natural ou metafisicamente). O mundo é uma tarefa, um valor, quer dizer, uma proposta à ação humana concreta, contextualizada e imanente. (FLORES, 2009, p.104).

Para o autor, investigar as origens e causas dos fenômenos sociais impede uma visão fatalista e estática das coisas. Com fenômenos históricos contextualizados, aprendemos que nenhum direito nos foi dado, mas que fazem parte de um processo de lutas. Assim como os direitos são conquistados, nada garante que não podemos perdê-los, daí a necessidade de compreender os processos históricos.

Em suas palavras: “historizar é humanizar; e nada no humano é estático ou procede de alguma ordem transcendental. [...] por isso não há um ‘fim da história’. Tudo é mutável e transformável.” (FLORES, 2009, p. 131).

E continua em sua defesa de se lutar por transformar a realidade de exclusão em que vive a maior parcela da humanidade:

[...] o máximo grau que podemos aspirar - o compromisso com os direitos humanos- é criar as condições e as possibilidades sociais, econômicas, culturais, políticas e jurídicas de ter, exigir e garantir as responsabilidades que assumimos nesse processo de humanização do humano. (FLORES, 2009, p. 208-209).

Nesta perspectiva, só é possível garantir a dignidade humana com justiça social. O combate à desigualdade econômica e o respeito à diversidade étnica e cultural são essenciais para a construção de uma Cultura de Paz. Sendo assim, essa construção se dará com a junção de vários agentes sociais: passa por políticas públicas de inclusão social, geração de emprego, serviços de saneamento básico, moradia, serviços de saúde pública preventiva, escolas com boas estruturas, transporte coletivo de qualidade, cultura, esporte e lazer.

Na realidade brasileira, isso pode criar uma sensação de impotência, porque cada dia tentam nos convencer que esses são problemas insolúveis, e, desta forma, vivencia-se um círculo onde esperamos solucionar as mazelas da desigualdade que levam as violências diretas e indiretas para conseguir efetivar uma educação de qualidade e promover a Cultura de Paz - por outro lado, espera-se que a escola consiga romper com os mecanismos autoritários e estabeleça a Cultura de Paz. Não é o caso de apontar os culpados e se eximir, mas de identificar as diversas causas das violências que ocorrem na nossa sociedade e entender como elas afetam o meio escolar impedindo um ambiente de colaboração, harmonia, respeito e aprendizado.

A escola precisa definir qual é, de fato, sua prioridade. Não podemos falar em formar cidadãos quando vivenciamos um modelo de escola que, de modo geral, continua ensinando conteúdos descontextualizados, que não leva em consideração as demandas dos adolescentes, que não cuida do emocional dos estudantes, que não questiona as estruturas econômicas, políticas e culturais que produzem as violências. Por outro lado, também sabemos que as condições precárias em que vive a maior parte da população precisa urgentemente ser superada para avançarmos na construção de uma Cultura de Paz.

Os pesquisadores que defendem a Cultura de Paz e a Educação para a Paz nos trazem mais de cem anos de estudos, com muitas propostas para desenvolvermos essa pauta. Nesta abordagem, não cabe ingenuidade ou falta de criticidade - pelo contrário, a Educação para a Paz que esses estudiosos defendem está fundamentada em uma visão crítica sobre o estado - por exemplo, ao fato de a

humanidade ter adotado um modelo econômico neoliberal e hegemônico, que está há décadas aumentando a desigualdade e a exclusão social. Como argumentam os estudiosos que aqui citamos, a defesa da dignidade humana é caminho para a paz.

Para isso, a escola precisa se tornar, de fato, o espaço do debate, do conhecimento relevante, capaz de fato educar para a cidadania. Em tempos de redes sociais, evidenciou-se uma grande falha na formação de diversos profissionais. São inúmeros os exemplos, mas citaremos apenas alguns: juízes e advogados que fazem a vítima de um estupro parecer ser a ré (ALVES, 2021); radialista que defende estuprador (CONSTANTINO..., 2020); enfermeira sem máscaras de proteção contra o novo coronavírus dentro de um hospital, em plena pandemia, debochando dos cuidados de proteção e da utilidade da vacina (ARPINI, 2021) (vacina esta que está em falta, devido, primeiramente, a incompetência do Governo Federal e devido à demanda mundial); médicos que negam o perigo desse vírus e outros que defendem medicamentos comprovadamente sem eficácia (BATISTA, 2021); professor de curso de medicina ensinando o preconceito contra a população pobre e negra para futuros médicos, (PROFESSOR..., 2020) dentre inúmeros casos relatados na imprensa.

Todos os exemplos supracitados demonstram que falhamos enquanto sociedade. Temos, hoje, milhares de pessoas com curso superior, o que lhes garante certo prestígio, ou *status*, prestando um desserviço para a sociedade. Talvez eles sempre estivessem aí e apenas não tínhamos como saber o que pensavam, como hoje é possível saber devido à exposição maior através das redes sociais. Mas o fato é que hoje temos como ter a certeza de que essas pessoas existem e estão se sentindo à vontade para expressar seus preconceitos contra a população pobre, seu racismo, seu machismo, sua homofobia e sua xenofobia.

Enquanto sociedade preocupada com a violência, é preciso urgentemente uma educação que valorize a vida, não só a humana, mas de todos os seres vivos: os animais domésticos e silvestres, a natureza como um todo, as plantas, os rios, os recursos minerais; uma sociedade que saiba respeitar as diferenças físicas, sexuais, de gênero, culturais. Precisamos conhecer mais e julgar menos aqueles que são diferentes de nós, que possuem costumes e crenças diferentes das nossas.

Porém, sabemos que a escola, sozinha, não conseguirá fazer isso, precisamos enquanto sociedade fortalecer os valores de solidariedade. As religiões e seus líderes precisam propagar os laços de amor e fraternidade, ao invés de

castigo para os pecadores - a intolerância e o ódio estão sendo alimentados por aqueles que deveriam estar pregando o amor fraternal. A interferência de grupos religiosos conservadores na cena política tem causado preocupantes interferências na defesa dos Direitos Humanos (a Bancada Evangélica possui significativa força política no Legislativo nos níveis Federal, Estadual e Municipal). Juízes de todas as instâncias de Poder Judiciário estão julgando por seus parâmetros religiosos em detrimento da Constituição Federal e dos Códigos de Lei.

A Educação para a Paz precisa urgentemente compor os currículos e as práticas pedagógicas escolares, tarefa que envolve diversos segmentos da sociedade, entre os quais as/os educadoras/es. Aqui, nos referimos a todas/os as/os profissionais que atuam na escola e nas secretarias e núcleos de educação, além dos familiares, líderes comunitários, assistentes sociais, agentes da saúde e da segurança. Todas e todos envolvidos e comprometidos na proteção, segurança e desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes, formando jovens e adultos também saudáveis, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

4.4 EDUCAÇÃO PARA A PAZ A PARTIR DAS “CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ”

Em sua tese de doutorado, o professor Nei Alberto Salles Filho elaborou as Cinco Pedagogias da Paz como formas de se desenvolver a Cultura de Paz no campo da educação escolar. Sua proposta foi desenvolvida a partir de vários pesquisadores da Educação para a Paz, entre as/os quais, Serrano, Rayo e Jares.

A proposta pedagógica elaborada pelo autor se assenta na Teoria da Complexidade, de Edgar Morin. Isso significa entender que há uma interligação entre as questões em suas dimensões “macro e micro.” (SALLES FILHO, 2016, p. 200). O autor defende a necessidade de uma abordagem pedagógica transversal e transdisciplinar.

Apresentamos, aqui, de forma sucinta, as Cinco Pedagogias da Paz desenvolvida por Salles Filho. São elas: Pedagogia dos Valores Humanos; Pedagogia dos Direitos Humanos; Pedagogia da Conflitologia; Pedagogia da Ecoformação; e Pedagogia das Vivências/Convivências. (SALLES FILHO, 2016, p. 207-208).

A Pedagogia dos Valores Humanos, como um dos eixos da Educação para a Paz, estabelece como prioridade os valores que possam formar pessoas mais solidárias, éticas e comprometidas com a sociedade. Não se trata, nessa concepção, de defesa de pautas moralistas, mas de valores humanos de respeito às diferenças, de solidariedade, justiça, empatia, fraternidade. Entre os valores a serem trabalhados, estão: paz, respeito, amor, tolerância, honestidade, humildade, cooperação, responsabilidade, simplicidade, liberdade, união, verdade, não-violência. (SALLES FILHO, 2016, p. 233- 235).

Nas palavras de Salles Filho (2016, p. 260), “a Pedagogia dos Direitos Humanos é aquela que, de forma mais crítica, vai atuar nessa frente, na humanização dos direitos, pois acreditamos que quanto mais direitos construídos, mais humanos nos tornamos”.

A Pedagogia da Conflitologia se insere na Educação para a Paz com o reconhecimento de que os conflitos são inerentes à condição humana, que não significa ausência de paz. Em toda sociedade, onde haja liberdade de opinião e pensamento, existirão conflitos, assim, o conflito passa a ser compreendido como positivo.

Esta é uma visão diferente com relação ao que predomina na escola. “A conflitologia é o entendimento profundo dos conceitos, que trarão mais possibilidades de entender contextos, motivos, sentimentos e convivências que necessitam ser redimensionadas.” (SALLES FILHO, 2016, p. 264).

O quarto componente apresentado é a Pedagogia da Ecoformação. Esse eixo da proposta nos traz a reflexão sobre o modo que a humanidade tem se relacionado com seu meio ambiente e todas as consequências decorrentes do modelo predominante de interação entre indivíduo e natureza.

Questionar o atual modelo de desenvolvimento e os impactos que isso trouxe na garantia da própria existência humana é fundamental para apontar novas propostas de uso dos recursos do planeta Terra. São inúmeras as referências e modelos de vida sustentável. Ciência e tecnologia podem e devem estar a serviço de um modo de vida sustentável.

A pedagogia da Ecoformação, nas palavras de Salles Filho (2016, p. 287),

[...] tem uma relação muito interessante com a busca da felicidade, como estado de harmonia e humanização. Ela prevê a religação entre indivíduo-natureza, devidamente situado, corpo/mente/espírito, em nosso tempo de

contradição e esgotamento de um modelo que exaltou a cientificidade e ignorou a humanidade.

Na perspectiva adotada por Salles Filho (2016, p. 280-283), a Pedagogia da Ecoformação é essencial para seguir em direção à Cultura de Paz através de um repensar nossa relação com o planeta. “Vida humana e vida planetária” precisam estar interligadas de forma “umbilical”. Meio ambiente, ecologia humana, educação ambiental precisam ser vistos de modo integrado.

O autor apresenta diversos elementos para se pensar uma Educação para a Paz a partir da Ecoformação, o que nos permite “[...] repensar práticas de vivências/convivências no sentido da sensibilização e aprofundamento das situações e fluxos entre pensamento e sentimento, na noção do sentipensar.” (SALLES FILHO, 2016, p. 302).

Integrando e finalizando o último eixo das Cinco Pedagogias da Paz, está a Pedagogia das Vivências/Convivências. Para Salles Filho (2016, p. 304), a Pedagogia das Vivências e Convivências não tem o propósito de trazer “técnicas de paz”, mas uma proposta que traga reflexões que deem sustentação à “argumentação sobre a necessidade de estruturar vínculos de forma positiva”.

Os vínculos são importantes, pois podem contribuir para superar as dificuldades a partir de uma visão positiva e com maior apoio dos outros, destacando o papel dos educadores nesse processo de criar relações de convivência mais pacíficas. “[...] Respeitar as diferenças, manter a atenção nas pessoas e no processo pedagógico, fará com que os vínculos humanos sejam qualificados.” (SALLES FILHO, 2016, p. 304).

A construção de uma cultura de paz passa pela valorização das vivências e convivências. Fazendo uma referência em Maturana (1999), Salles Filho (2016, p. 306-307) escreve: “[...] são as emoções que modelam o operar da inteligência, abrindo e fechando caminho em nossa vida.” A partir da Teoria da Complexidade, o autor defende a necessidade de repensar as vivências/convivências que marcam o processo de Educação para a Paz, de forma que esse processo precisa entender o ser humano de forma completa unindo corpo, mente e espírito.

Como todos os cinco elementos estão interligados é preciso pensar as vivências/convivências a partir dos valores humanos “[...] como forma de sentir e valorizar as diferentes perspectivas humanas e suas motivações.” (SALLES FILHO, 2016, p. 307).

A Pedagogia das Vivências/Convivências, para o autor, é um modo de se agregar a Educação para a Paz. Entre os componentes dessa educação, está a necessidade de “ensinar a compreensão”, pois “é uma das bases para a paz.” (SALLES FILHO, 2016, p. 318).

Sobre a importância das vivências/convivências, Jares (2020, p. 205) considera “as relações interpessoais como um dos pilares fundamentais nos quais deve assentar-se a EP, de tal forma que se pode afirmar que ‘a paz na educação começa no trato, nas relações interpessoais’”.

A Pedagogia das Vivências/Convivências, a Pedagogia dos Direitos Humanos, a Pedagogia dos Valores Humanos e a Pedagogia da Conflitologia nos possibilitam uma abordagem mais ampla e complexa das relações envolvendo as/os estudantes.

4.5 OS FUNDAMENTOS DA CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AS “CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ” COMO COMPONENTES PARA UMA REFLEXÃO

Trouxemos para esse Mestrado em Ensino de História os fundamentos de Cultura de Paz e Educação para a Paz por acreditarmos na capacidade humana de mudar os rumos da história e, principalmente, no papel da escola de realizar transformações no nosso modo de ser e agir através do conhecimento e do desenvolvimento do pensamento crítico.

As autoras e autores que nos respaldamos acreditam na capacidade humana de construir um mundo justo para todas e todos, não existindo espaço para o fatalismo e nem para um idealismo ingênuo.

A realidade de lutas diárias pela sobrevivência nas diversas violências, entre elas, exclusão, pobreza e miséria, por vezes parecem insolúveis. A ideologia dominante criou um nível de alienação difícil de ser superado.

Em nosso país, o cenário atual é de retrocesso, porém, na perspectiva histórica, sabemos que mudanças ocorrem, seja para melhor, seja para pior. Esperamos que seja para melhor.

Essa fase terrível pode gerar, além de muitas incertezas, o conformismo, o desânimo e a descrença. No campo da educação, o momento também é de retrocesso, de apreensão, mas também de resistência.

Compreender o universo juvenil é fundamental em uma proposta que valoriza o diálogo. Por isso, o primeiro passo é ouvir o que elas e eles têm para nos dizer, e as/aos educadoras/es cabe desenvolver e aprimorar a escuta ativa.

Um projeto de Educação para a Paz precisa estar em sintonia com o Projeto Pedagógico da Escola. Projetos isolados, uma disciplina específica, palestras em ocasiões especiais não conseguem mudar o ambiente escolar. Para que mudanças efetivas ocorram, todos precisam se envolver, precisam estar abertos para novas perspectivas. Conhecimento, vontade e ação precisam estar juntos.

O trabalho isolado de uma pessoa não consegue mudar uma cultura de violência, por isso a necessidade primordial do envolvimento de todas/os as/os profissionais da educação e da família. Também destacamos a importância do envolvimento de outros agentes sociais, como os profissionais da saúde, as associações de moradores e as/os policiais. Como escreve Rosângela Azevedo Corrêa (2003, p. 112), a construção de uma educação para a paz necessita “combinar pesquisa, educação e ação”. Precisa ser um projeto coletivo.

A escola precisa construir uma identidade como a comunidade, promover a formação das/dos educadoras/es nos estudos da EP e o aprendizado de novas metodologias. Se a/o professora/professor não se sentir segura/o e preparada/o, não haverá mudanças. O desenvolvimento de um projeto de promoção de Cultura de paz precisa, primeiramente, promover a mudança interna, precisa ser vivenciada pela educadora/educador para depois ser ensinada (compartilhada).

Trazemos nossa reflexão no campo que nos cabe, que é o ensino de História a partir dos estudos de gênero e relações de gênero e os fundamentos de Educação para a Paz, mais especificamente as Cinco Pedagogias elaboradas por Salles Filho, começando pela Pedagogia dos Direitos Humanos.

A defesa dos Direitos Humanos passa pelo combate à intolerância em todas as suas formas, ao racismo, à xenofobia. Construir uma cultura de paz exige que a Educação para a Paz seja efetivada em todos os níveis educacionais. Sabemos, porém, que a educação formal não se constituiu no vazio. Trata-se de um programa de governo, por isso a importância de governos que compreendam e defendam uma escola de formação humanizadora. Por outro lado, conciliar a defesa intransigente dos Direitos Humanos com uma formação familiar, religiosa que prega o preconceito, a intolerância não é tarefa fácil. Os valores entram em choque a todo o momento.

Garantir a dignidade humana é essencial para a efetivação dos Direitos Humanos, pois estes não existem sem dignidade para todas/os, e a Educação para a Paz precisa ser prioridade em todas as instâncias sociais. Os Direitos Humanos necessitam sair de uma concepção ideal e ser concretizados. Essa é a perspectiva dos autores que nos serviram de referência: Flores (2009), Jares (2002), Salles Filho (2016).

Aprofundar os estudos sobre a Declaração dos Direitos Humanos e conhecer as razões que impedem que sejam efetivados são fundamentais em uma ação pedagógica que se propõe defender a dignidade das pessoas de todos os lugares e de todas as culturas. No entendimento que as nossas diferenças não conduzam a uma hierarquização entre seres humanos - ou seja, não estabeleça quais indivíduos são mais dignos de viver do que outros -, que a nossa indignação contra atos de violação dos Direitos Humanos seja o mesmo para um cidadão de um país pobre da África ou de um cidadão francês.

Conhecer a História dos Direitos Humanos e as diversas lutas para a sua construção também impõe o desafio de se concretizar esses direitos, entendendo-os como um processo histórico em construção, dinâmico e, por isso, provisório. A História dos Direitos Humanos colabora para o entendimento que direitos são conquistados, não são presentes vindos de alguma cartola mágica. A humanidade está em construção e se faz mais humana no processo. Em algumas fases, vivenciam-se avanços; em outras, retrocessos.

A dimensão histórica nos permite encarar os momentos de retrocesso em perspectiva, nos possibilita resistir ao sofrimento, à dor e indignação, porque sabemos que somos os responsáveis por aquilo que está por vir, que nossas ações hoje irão determinar o nosso futuro - e até mesmo o nosso não futuro, se lembrarmos, por exemplo, que armas de destruição em massa foram fabricadas no século XX em decorrência dos interesses econômicos e políticos de diversas nações. O impacto ambiental decorrente da industrialização e o modelo econômico adotado é outro fator que também ameaça nossa sobrevivência no planeta Terra.

Nesse sentido, repensar as bases em que se assenta a sociedade atual e para onde isso está nos levando é uma forma legítima de se efetivar uma educação pela valorização da vida.

Questionar todas as “verdades”, costumes, tradições que perpetuam preconceitos, discriminações, é essencial para romper com determinados modelos

de sucesso e felicidade pautados no consumo e na posse. Vivemos uma contradição porque, se de um lado defendemos a solidariedade e a empatia, de outro, os valores sociais predominantes estão pautados no sucesso individual e na competição. Educar para a Paz é o oposto disso.

Como educadores, precisamos estar atentos a essas contradições para atuarmos de forma crítica e realista, conscientes dos limites que a formação escolar possui, mas ao mesmo tempo confiantes na capacidade humana de mudar o curso da história, principalmente a crença de que as crianças estão mais suscetíveis a aprender não apenas com palavras e imagens, mas, principalmente, pelo exemplo.

A Historiadora e Antropóloga Rosângela Azevedo Corrêa apresenta alguns elementos da educação para a paz, entre eles: a necessidade de adotar um modelo de socialização - através de valores que incentivem a mudança social e pessoal - que questiona o próprio ato educativo pautado na transmissão de conhecimento para sua compreensão “como um processo ativo/criativo no qual os alunos/as são agentes vivos de transformação”; que evidencia a violência direta e estrutural; facilita a adoção de estruturas democráticas e igualitárias que possam suscitar o pensamento crítico, a desobediência, o desenvolvimento próprio e a harmonia pessoal dos participantes; combate a violência simbólica e estrutural; cria uma nova sensibilidade, a empatia, que facilite a compreensão e a aceitação do ‘outro’; a observância entre o currículo explícito e o currículo oculto. (CORRÊA, 2003, p.110-111).

Para essa pesquisadora, a Educação para a Paz

implica uma nova concepção de experiência escolar e familiar e do papel da própria escola/família. A articulação de seus conceitos, métodos, estratégias e objetivos é complexa e ambiciosa: inclui dimensões ecológicas, históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas da realidade e da construção de uma sociedade baseada em princípios éticos e de solidariedade. (CORRÊA, 2003, p.112).

A Educação para a Paz, aqui exposta, coaduna com a concepção crítica dos outros autores que nos referenciamos até aqui. Nessa perspectiva de paz positiva não se busca o fim dos conflitos, mas sim, as violências geradas pela dificuldade de se manter o diálogo, devido à intolerância, a injustiça, a desigualdade.

Entendemos que a Pedagogia dos Direitos Humanos também pode ser explorada com o objetivo de explicitar o processo de conquistas com relação ao que se entendia quando se falava em Direitos Humanos e o que se entende hoje. Nesse

ponto, caberia um destaque para as conquistas das mulheres. Um longo e árduo caminho que aos poucos direitos foram conquistados.

A autoestima das adolescentes precisa ser considerada nessa proposta, e isso passa pelo conhecimento dessas lutas e a participação que tiveram as mulheres nesse processo. A História, enquanto disciplina escolar, precisa evidenciar, de fato, a História dessas mulheres. Por sua vez, gênero - como categoria de análise defendida por Scott (1995) - vem ampliar esse conceito ao entender que ele ajuda desvelar as desigualdades entre homens e mulheres. As/os historiadoras/es precisam questionar, ou ao menos problematizar, os conceitos “disciplinares dominantes”.

Para os/as historiadores/as das mulheres, não tem sido suficiente provar que as mulheres tiveram uma história, ou que as mulheres participaram das principais revoltas políticas da civilização ocidental. A reação da maioria dos/as historiadores/as não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres e, em seguida, seu confinamento ou relegação a um domínio separado [...] No que se refere à participação das mulheres na história, a reação foi, na melhor das hipóteses, um interesse mínimo. (SCOTT, 1995, p. 74).

Seguindo a perspectiva dessa historiadora, Gênero, enquanto categoria de análise, expressa perguntar: “como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico?” (SCOTT, 1995, p. 74).

Gênero como categoria analítica, para Scott, significa pensar a partir das relações construídas socialmente sobre o feminino e masculino. Enquanto construção cultural, os comportamentos atribuídos aos homens e as mulheres precisam ser analisados a partir dessa relação. Em suas palavras, Gênero

[...] é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. [...] o termo ‘gênero’ também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas [...]. (SCOTT, 1995, p. 75).

Precisamos conhecer a trajetória da luta pelo direito de igualdade das mulheres e entender por que, apesar da conquista de igualdade no campo jurídico, ela ainda não se efetivou; por que ainda vivenciamos relações desiguais entre homens e mulheres; e por que ainda permanece tão forte o discurso que se impõe

sobre a suposta 'natureza' da mulher, que continua ajudando a perpetuar a visão que sua função primordial é a de mãe, esposa e zeladora do lar.

Mesmo vivendo em um cenário onde as mulheres trabalham fora, continuam sendo cobradas pela responsabilidade com as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos e, também, "suas responsabilidades" como esposa.

A independência financeira, conquistada com o trabalho externo remunerado, não as isentou das responsabilidades do lar. O preço dessa dupla jornada não é pago, trata-se efetivamente de trabalho não remunerado. Os maridos, com poucas exceções, continuam se eximindo das tarefas domésticas e, quando as fazem, é na perspectiva da ajuda, e não do entendimento da sua obrigação de dividir as tarefas e deveres dos cuidados com os filhos. Se ambos trabalham fora de casa, o que justifica essa situação em predominar a maior parte dos afazeres domésticos para as mulheres?

Os modelos sociais atribuídos aos gêneros estão tão fortemente enraizados que, depois de décadas de questionamento desses modelos, continuamos reproduzindo e perpetuando essas diferenças. Tivemos muitos avanços nesse sentido, homens e mulheres empenhados em romper com esses mitos e as consequentes desigualdades, porém, as violências contra as mulheres praticadas por seus maridos ou ex-maridos não param de crescer. Esses homens não aceitam que as mulheres não são sua propriedade.

Continuamos educando meninos para viverem sua sexualidade com muita liberdade, enquanto as meninas continuam sendo tachadas nos termos mais pejorativos se assim agirem. Honra, para as mulheres, continua sendo vinculada à castidade enquanto solteiras e fidelidade depois de casadas. Os meninos ouvindo e vivenciando essas diferenças chegam à vida adulta exigindo "seu direito" de proprietário das mulheres.

O controle sobre a sexualidade feminina continua fortemente presente nos dias atuais e as mulheres que ousam romper com esse padrão continuam recebendo vários termos pejorativos. A estratégia de desmoralização da mulher ainda passa pela sua sexualidade. Enquanto a sociedade continua considerando elogioso os homens "conquistadores" que se relacionam com várias mulheres ao mesmo tempo e aceitando os relacionamentos extraconjugais de forma natural por parte deles, opina de forma diferente quando se trata das mulheres. Quando essas são "acusadas" do mesmo comportamento, o que se vê, em muitos casos, são elas

pagando com a vida. Os homens continuam matando as mulheres por traições ou supostas traições de uma forma tão alarmante que não nos deixa dúvida da resistência da cultura machista em nossa sociedade.

A escola precisa urgentemente assumir seu protagonismo nesse processo. O conhecimento de como se deu a construção de práticas sociais atribuídas e aceitas aos homens e às mulheres permitem desconstruir estereótipos e elaborar uma relação justa, igualitária, equilibrada e saudável.

Sabemos, porém que as forças conservadoras em nosso país estão avançando sobre as conquistas dos últimos anos. As discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas estavam começando a ser realizadas quando, então, o conservadorismo se uniu à pauta do neoliberalismo para ascender ao poder no Brasil. Vereadores/as, deputados/as estaduais e federais, senadores/as e presidente foram eleitos/as por “defenderem” pautas moralistas.

Disfarçaram a pauta impopular das reformas neoliberais com o manto da defesa dos costumes da família tradicional. Pode vir o ataque que for contra os direitos trabalhistas, por exemplo, mas o que importa mesmo é defender as crianças dos malignos professores “esquerdistas” que tentam impor a “ideologia de gênero nas escolas”; não interessa saber se adolescentes e jovens negros e pobres da periferia estão sendo executados diariamente por forças de segurança, por sua proximidade ou envolvimento com criminosos, afinal, “bandido bom é bandido morto!”; o que interessa é não permitir qualquer possibilidade de legalizar o aborto, ou a legalização da maconha, mesmo quando essa não é a pauta do partido político a ser derrotado.

O papel da escola não é mais, para essas pessoas, formar cidadãos críticos; seu papel é o de ensinar a obediência cega às autoridades. A militarização de escolas em diversos estados, incluindo o Estado do Paraná, reflete o pensamento de boa parte da população. Busca-se solucionar os casos de violência e indisciplina das crianças e jovens da periferia com a presença da polícia atuando como “educadores”.

Não se discute as verdadeiras razões dos problemas pelos quais passa a sociedade e a escola, prefere-se culpar e punir as vítimas desse sistema excludente do que, de fato, investir e garantir a dignidade dessas pessoas. A ideologia dominante é tão competente nisso que convenceu as camadas mais frágeis e

vulneráveis que a polícia é a solução para a escola e, em alguns casos, a crença que as forças militares podem “salvar a pátria”.

A proposta da Pedagogia da Ecoformação defende uma economia sustentável, o que significa diminuir urgentemente o impacto que os humanos estão produzindo no planeta. O atual modelo produz em excesso e concentra muito, aumentando a cada dia o fosso entre ricos e pobres. Quem paga o preço mais alto por esse desequilíbrio são justamente as pessoas que habitam os países mais pobres e, mesmo nos países ricos e tecnologicamente desenvolvidos, a pobreza também está aumentando. O desemprego, a falta de moradia e a assistência à saúde também atingem milhões de pessoas nesses países, os empregos formais estão diminuindo e os trabalhadores estão indo para a informalidade.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) revelam que o percentual de pessoas desempregadas no Brasil por mais de dois anos passou de 17,4% em 2015 para 24,8% em 2019. O desemprego a longo prazo atinge mais as mulheres (28,8%) do que os homens (20,3%). Os dados também mostram que no primeiro trimestre de 2019, 22,7% dos domicílios não possuíam nenhuma renda proveniente do trabalho, enquanto a renda dos domicílios mais ricos é trinta vezes maior do que a dos domicílios mais pobres. No segundo trimestre de 2019, 22,4% dos domicílios do país não possuíam renda do trabalho, e as famílias de renda muito baixa (menos de R\$ 1.638,70) mensais representavam 29,6% de todos os domicílios brasileiros. Essas famílias mais pobres ou sem renda de trabalho, somadas, representam 52% dos lares no Brasil em 2019.

O atual modelo econômico tem aumentado anualmente a desigualdade. Os ricos aumentando suas rendas e os pobres perdendo cada vez mais, em decorrência do desemprego e de abertura de vagas que, predominantemente, oferecem baixa remuneração.

Pensar a partir da Ecoformação significa aprofundar esse debate no campo educacional, político e midiático. Continuar culpando os pobres por sua pobreza, além de ser imoral e mentiroso, reproduz a alienação que, por sua vez, gera (pré)conceitos. Recuperar a força de trabalho desta população, devolver a elas a dignidade, lhes proporcionando a oportunidade de obter o seu sustento e o sustento da família através de um trabalho digno é uma das formas de diminuir diversas formas de violências, a primeira, é lhe garantindo viver de forma digna e, conseqüentemente, recuperando a autoestima.

A pobreza e a desigualdade contribuem definitivamente para várias formas de violência, por isso consideramos que são violências evitáveis. O que estamos entendendo aqui é que as violências geradas devido a situações indignas em que foram colocados os seres humanos precisam ser superadas urgentemente (violência estrutural). O desenvolvimento da Cultura de Paz passa irremediavelmente pela superação da violência estrutural e institucional (desigualdade, racismo, machismo).

A Educação para a Paz vinculada à Pedagogia da Ecoformação pode ser desenvolvida a partir de vários documentos, entre os quais a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* da Organização das Nações Unidas (ONU) que traz 17 objetivos que, por sua vez, se completam em outros. Esses objetivos são os seguintes:

- Objetivo 1: erradicar a pobreza em todas as formas e em todos os lugares.
- Objetivo 2: erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável.
- Objetivo 3: garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades.
- Objetivo 4: garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
- Objetivo 5: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
- Objetivo 6: garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e saneamento para todas e todos.
- Objetivo 7: garantir o acesso a fontes de energia confiável, sustentáveis e modernas a todos.
- Objetivo 8: promover o crescimento econômico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos.
- Objetivo 9: construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
- Objetivo 10: reduzir as desigualdades no interior dos países e entre eles.
- Objetivo 11: tornar as cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis.
- Objetivo 12: assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
- Objetivo 13: tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos.
- Objetivo 14: conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
- Objetivo 15: proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda da biodiversidade.
- Objetivo 16: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
- Objetivo 17: fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL).

Todos esses objetivos, por sua vez, se desdobram em diversas metas a serem alcançadas pelos países membros das Nações Unidas. Os objetivos 4 e 5 merecem destaque nessa pesquisa por sua ligação direta com o nosso tema.

Ao tratar dos objetivos e metas para a educação, no item 4.7 destaca-se a necessidade dos estudantes adquirirem os “conhecimentos e habilidades” para a promoção do desenvolvimento sustentável, que engloba: “estilos de vida sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência [...]”. No item 4.a., em um desdobramento dessa meta, consta a necessidade de melhorar as instalações físicas das escolas adequando-as às crianças e suas necessidades, “sensíveis às deficiências e ao gênero”, proporcionando um ambiente de aprendizagem seguro, não-violento e inclusivo para todas e todos.

Quanto ao objetivo 5, todas as metas são extremamente importantes, mas iremos destacar aqui três delas: 5.1 acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte; 5.2 acabar com todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas no âmbito público e privado; 5.c “adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis”.

Em um evento do *Dia Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência*, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) no dia 12 de fevereiro de 2020, o secretário-geral, António Guterres, declarou que a promoção da educação de meninas e adolescentes é “base indispensável para atingirmos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”. Que a educação é fundamental para a igualdade de gênero. Em suas palavras, “[...] trabalhar para derrubar estereótipos e normas sociais profundamente enraizadas que veem mulheres e meninas como menos merecedoras de uma educação e que limitam os assuntos aos quais elas têm acesso”.

Mesmo com avanços nas últimas décadas, os dados sobre o acesso das mulheres em determinados campos das Ciências e seus rendimentos abaixo dos homens revelam as desigualdades de gênero e a necessidade de se investir e incentivar a participação das mulheres nas ciências, bem como valorizá-las.

As taxas crescentes de educação feminina não mudaram a segregação ocupacional profundamente arraigada nos países desenvolvidos e em

desenvolvimento; a diferença salarial global entre os sexos é de 20%; e, apesar de se saírem tão bem quanto os meninos na sala de aula, as barreiras sociais e institucionais ainda desencorajam as meninas de assumir carreiras baseadas em ciências, tecnologia, engenharia e matemática. (GUTERRES, 2020).

A proposta da Pedagogia da Ecoformação proporciona um trabalho de Educação para a Paz que considera o ser humano de forma integral em equilíbrio com a natureza e espiritualidade.

Durante a realização desse estudo, em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a situação de pandemia de um novo coronavírus. De modo inédito, laboratórios e Universidades se uniram para produzir uma vacina para combater esse novo vírus. Em tempo recorde (11 meses), as primeiras vacinas ficaram prontas e começaram a ser distribuídas de forma emergencial. A situação da pandemia evidenciou ainda mais importância de mais investimentos em ciência.

Outro alerta que a pandemia do Novo Coronavírus trouxe foi justamente sobre o risco de termos novos vírus gerando novas pandemias devido ao desequilíbrio causado pela ação humana. A humanidade avança sobre *habitat* selvagens, interferindo nesses ecossistemas, o que pode levar a um contágio em humanos. Até o presente momento, o que tudo indica é que esse novo vírus foi transmitido aos seres humanos através de algum contato com morcegos. Os indícios apontam para um mercado de animais em Wuhan, capital da província de Hubei, na China.

O que ocorreu na China com o Novo Coronavírus também pode ocorrer em relação a outros vírus em outros lugares no mundo. Não estamos adotando, aqui, um posicionamento de culpar os chineses, apenas evidenciar a urgência de ações entre governantes e sociedade para evitar que novas pandemias ameacem a existência humana. Uma nova política precisa ser colocada em prática por todas as nações para a garantia da existência humana, e isso só será possível no equilíbrio entre a utilização dos recursos para nossa sobrevivência em equilíbrio e respeito pela natureza.

Nesta abordagem não cabe ingenuidade, nem fatalismo. Existe um conjunto de conhecimentos suficientes para defender um novo padrão de vida. Conhecimento adquirido não somente nas universidades, mas também com povos de cultura milenar que vivenciam esse modelo de respeito e equilíbrio com a natureza.

O capitalismo gerou e continua gerando um grau de consumo insustentável. Os interesses do capital visam o lucro imediato, sem nenhuma preocupação com o

futuro. Os lucros são privados enquanto os impactos ambientais degradantes são socializados.

Entender esse perverso modelo de produção é um dos primeiros passos para uma pedagogia crítica. Concorrer com os interesses do capital não é tarefa fácil para qualquer ser humano que deseja uma sociedade equilibrada entre sobrevivência humana e meio ambiente saudável.

Os centros de ensino superior formam especialistas em marketing e propaganda. Todo o conhecimento, neste caso, é utilizado para nos convencer que não tem como ser feliz se você não comprar um celular de última geração, que o verão só pode ser aproveitado se você estiver nas praias ou bares “descolados” tomando muita cerveja. Se nós, adultos, nos vemos, muitas vezes, caindo nessas armadilhas, imagina as crianças e adolescentes que têm acesso direto a essas propagandas sem nenhum filtro. Sem dúvida alguma, é uma luta desleal.

Esse modelo hegemônico é resultado de uma escolha, no entanto, como escolha de alguns grupos que impuseram ao resto da sociedade, pode ter sua trajetória corrigida. Mas isso não será possível apenas com boa vontade de ambientalistas. O atual modelo de consumo precisa ser revertido com a formação de um novo ser humano, capaz de se sentir feliz ou satisfeito sem estar acumulando objetos, consumindo e consumindo.

A Pedagogia da Conflitologia traz o suporte teórico e metodológico que nos permite olhar os conflitos em uma nova perspectiva para, no ambiente escolar, sabermos agir como mediadores quando situações de conflito se estabelecerem. O conflito, nessa abordagem, não é entendido como negativo; porém, espera-se evitar que ele acabe em violência. Em algumas situações de conflito será necessária a intervenção de uma pessoa que irá mediar a situação evitando que as diferenças terminem em agressões físicas e verbais

Encontrar um caminho de entendimento através do diálogo é o que permitirá um conflito não acabar em violência. Como entende Corrêa (2003), em algumas situações, as causas geradoras de conflito, principalmente no ambiente escolar, é apenas resultado de um mal entendido entre as partes, resultado de uma falha na comunicação.

Quando se ensina o diálogo como forma de convivência, já se evita discussões exacerbadas, desentendimentos e possíveis agressões físicas e verbais. No ambiente escolar, presenciamos muitos desentendimentos em decorrência de

“ruídos” na comunicação, pela dificuldade de estabelecer o diálogo respeitoso. A Educação para a Paz, como promotora da cultura de paz, já evitaria diversos episódios que acabam em violência entre os estudantes, pelo fato de vivenciarem, desde muito novos, o hábito de perguntar e ouvir antes de agir.

Existem, porém, outras situações de conflito que se estabelecem por diferenças ideológicas ou por atitudes intencionalmente desrespeitosas, que precisam ser resolvidas com a ajuda de uma terceira pessoa - aquela/e que irá atuar como mediador, buscando um entendimento entre as partes para que se esclareçam as divergências sem que isso conduza à violência.

A política é o espaço da divergência de ideias, de visão de mundo, de interesses. O espaço reservado à palavra é a essência na política. Quanto antes os estudantes entenderem que debate de ideias é o suporte para a democracia, melhor será a convivência entre eles e, conseqüentemente, esse aprendizado será levado para outros espaços sociais.

A Pedagogia da Conflitologia, aliada aos outros braços da proposta, torna-se essencial na promoção da Cultura de Paz. Seu suporte teórico e metodológico colabora na efetivação de um ambiente escolar democrático, respeitoso, crítico e dinâmico.

A Pedagogia dos Valores Humanos, como um dos eixos da Educação para a Paz, estabelece como prioridade os valores que possam formar pessoas mais solidárias, éticas e comprometidas com a sociedade. Não se trata, nessa concepção, a defesa de pautas moralistas, mas a defesa de valores humanos de respeito às diferenças, de solidariedade, justiça, empatia, fraternidade.

Entre os valores a serem trabalhados, estão: paz, respeito, amor, honestidade, humildade, cooperação, responsabilidade, simplicidade, liberdade, união, verdade, não-violência. Esses valores elencados fazem parte do “Programa Vivendo Valores em Educação (VIVE)” e do “Programa de Educação em valores Humanos (PEVH)”, apresentados e comentados por Salles Filho. (2016, p. 233-235).

Relacionada aos valores humanos, a Pedagogia das Vivências/Convivências permite estabelecer conexões de forma positiva, facilitando a aprendizagem dos conhecimentos humanos (conteúdos escolares) e, ao mesmo tempo que contribui para percepção dos valores éticos nas relações sociais, favorece o autoconhecimento pela sintonia entre corpo/ mente/ cérebro. (SALLES FILHO, 2016, p. 308).

O autor entende a Pedagogia das Vivências/Convivências

não como uma solução, ou um grande e novo paradigma, mas uma forma de integrar a Educação para a Paz, de forma crítica, mas ao mesmo tempo, que valorize as diferentes formas de dar significado à corporeidade à ludicidade, à emoção e sensibilidade em educação. (SALLES FILHO, 2016, p. 309).

O trabalho pedagógico a partir de atividades que ajudam a desenvolver a solidariedade, de base colaborativa em contraponto ao modo individualista, competitivo e consumista que predomina na atualidade. (SALLES FILHO, 2016, p. 316).

Essas atividades de socialização podem ser desenvolvidas através do lúdico: com música, com dança, técnicas de relaxamento, meditação, jogos cooperativos, jogos de apresentação, jogos de conhecimentos etc.

4.5.1 Propostas para o desenvolvimento de um Projeto de Educação para a Paz

Para Araci Asinelli da Luz (2003, p. 166), um projeto que busca a Cultura de Paz e não-violência precisa ter algumas das características:

- a) Todas e todos precisam ter clareza sobre o que é Cultura de Paz;
- b) Precisa realizar um levantamento do perfil histórico e cultural da comunidade para quem ele se dirige;
- c) Necessita ser participativo: ouvir as opiniões, ideias e sugestões das/dos envolvidas/os;
- d) Precisa ser flexível, sofrendo modificações e adequações durante o processo e
- e) Deve ser coerente com a filosofia e os objetivos do projeto.

Como comentamos anteriormente, um projeto visando a desenvolver uma cultura de Paz precisa envolver toda a comunidade escolar, todas/os as/os educadores precisam conhecer os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a Educação para a Paz. É preciso criar um vínculo da escola com a realidade dos moradores da comunidade que a escola atende.

Os fundamentos da Educação para a paz precisam ser desenvolvidos de forma transversal e transdisciplinar, para isso, precisam ser vivenciados: valores humanos, direitos humanos, conflitologia, ecoformação, vivências e convivências, os quais precisam perpassar o currículo de todas as disciplinas.

Para que se efetivem, as/os educadores precisam se sentir seguros, o que significa domínio da teoria, mas também das metodologias.

Nesse sentido, é fundamental que, antes de colocar em prática a EP, todas e todos os educadores façam cursos de formação que, além da teoria, também proporcione momentos de prática. Não referimos, aqui, a cursos de poucos dias, mas sim de vários cursos continuamente.

Em nossa pesquisa, tivemos uma participação maior das meninas, representando 68,8% das/dos respondentes; 52% do total das/dos respondentes tinham até 12 anos; entre 13 e 14 anos, representavam 42,9% e estavam nos oitavos e nonos anos, e 5,2% com 15 e 16 anos.

Para a maioria (70%) das/dos participantes, a religião é importante e muito importante; com relação à política, o interesse grande e muito grande ficou em 11,7% e o interesse médio em 23,4%. Esses dados e outras questões do questionário nos permitiram realizar um perfil do pensamento político, histórico e cultural das/dos respondentes.

O levantamento de dados é uma etapa importante em um projeto de Educação para a Paz. Os dados levantados no capítulo 2 e os diversos estudos comentados no capítulo 1 ajudam entender as motivações para as diversas situações de violências envolvendo as/os jovens em idade escolar. Com esses resultados, é possível elaborar ações voltadas para cada contexto.

Em nossa amostra, identificamos que os meninos dão um valor maior em ter amigos e em seus interesses pessoais, por sua vez, as meninas valorizam mais a família e demonstraram, também, maior solidariedade com os pobres do próprio país. Meninas apresentaram uma tendência maior em obedecer ao pai por questões religiosas e idealizam o amor um pouco mais que os meninos.

Questões relacionadas ao dinheiro tiveram uma tendência um pouco maior entre os meninos. Eles rejeitaram mais que as meninas a afirmação de que as mães podem trabalhar fora, que sua atividade principal é a de dona de casa, e também rejeitam a afirmação de que o aborto, quando não coloca em risco a vida da mãe, deve ser sempre ilegal, enquanto as meninas concordaram com a afirmação. Por outro lado, os meninos rejeitaram a possibilidade de adoção de crianças por casais homossexuais, enquanto as meninas concordaram.

Notamos as meninas mais abertas para a diversidade das relações que fogem ao modelo de casal heterossexual. Com relação às mulheres, inverte-se, com meninos aceitando mais a independência e liberdade das mulheres.

Apesar das mudanças no comportamento e na liberdade vivenciada pelas mulheres, verificamos nessa amostra permanências na forma em que meninas e meninos são socializados. Estereótipos de gênero continuam sendo afirmados pela família, pelas religiões e pela escola.

As disciplinas precisam desconstruir esses estereótipos de gênero e, para isso, educadoras/es precisam se apropriar de todas as discussões e fundamentos que envolvem o tema de gênero na escola e na sociedade. Aqui, mais uma vez, a necessidade de cursos de formação continuidade sobre gênero e relações de gênero, sexualidade e orientação sexual.

Sendo assim, todas e todos podem e devem questionar os modelos socialmente construídos para o masculino e o feminino. Existem vários livros e materiais impressos e digitais que trazem, além da teoria, diversas possibilidades didáticas para se efetivar práticas pedagógicas sobre gênero, relações de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais nas escolas.

Verificamos, ao longo desse trabalho, através de diversas pesquisas e também nos dados que levantamos no presente estudo, que muitas agressões físicas e verbais podem ser evitadas se a comunidade escolar se empenhar em conhecer as causas geradoras dessas situações que levam as violências e estiveram dispostos a adotar os princípios da Educação para a Paz.

Nesse estudo, estávamos voltados para as agressões físicas e verbais entre as adolescentes, que ocorrem, na maioria das vezes, por disputadas por namorados, “ficante”, paquera ou pretendente. Dissemos que, nessas situações de violência entre as meninas, entendemos que há uma reprodução do machismo e que, nesses casos, as adolescentes estão usando sua energia para punir a outra por ter ousado viver mais livremente sua sexualidade. As agressões verbais que precedem as agressões físicas não deixam dúvidas sobre o conteúdo machista proferido contra a outra nessas ocasiões.

Entendemos que o projeto de Educação para a Paz, seguindo os princípios que foram apresentados nesse capítulo, pode colaborar nessas situações, porém, entendemos a necessidade de desenvolver um projeto voltado para as meninas que

objetive amenizar, ou até mesmo evitar, que brigas por esses motivos ocorram na escola, nos seus arredores ou mesmo na sua comunidade.

Por isso, propomos ações voltadas para as adolescentes, até que a escola desenvolva um projeto de Educação para a Paz.

Em nosso estudo, verificamos que as meninas demonstram estar mais voltadas para a vida privada, para os cuidados com o próximo, mais solidárias que os meninos. No entanto, percebemos que elas concordam mais que os meninos para soluções violentas, por exemplo, com relação a pena de morte - solução com a qual elas concordam muito mais que os meninos.

No caso das brigas entre as meninas, meninos as consideram algo feio, ainda mais do que entre eles. As meninas também consideram *feio brigas* entre si, porém, menos que os meninos. No caso de brigas entre as meninas, também temos mais meninas considerando como normal.

Esses dados mostram que meninos e meninas se veem de modo diferente, ambos reproduzem os estereótipos de gênero, mas as meninas demonstraram maior normalização de atos de violência para elas. Se, por um lado, isso pode significar que elas estão rompendo com os modelos de comportamento ensinado para as meninas, por outro, também demonstram que o modelo de comportamento ensinado para os meninos de agir pelo uso da força e agressividade também passa a ser um modelo para elas.

A adoção desse modo masculino indica a quebra de estereótipos de gênero, mas também indica uma forma de resolução de conflitos pelo uso da força como algo normal, o que demonstra que a socialização está acontecendo em um ambiente pautado na cultura de violência.

Outro elemento que aparece como motivador das brigas são as fofocas. Na amostra, verificamos que meninas e meninos indicaram esse como um fator que gera brigas muitas vezes; nas brigas dos meninos, ambos disseram que raramente. Entre os meninos, as razões das brigas estão mais relacionadas a passar rasteiras, empurrões por chutes e ponta pés, socos na cabeça, indicado na média entre várias vezes e sempre. Os xingamentos marcam o início das brigas várias vezes, tanto para meninas quanto para os meninos.

Neves (2008), em seu estudo, identificou as fofocas marcando as brigas entre as estudantes. Sem muitas oportunidades de uma vida social, as fofocas aparecem

como forma de socialização, porém, a quebra da privacidade com a exposição e comentários da vida da outra acaba gerando as discussões e agressões físicas.

Nas camadas populares, o período da juventude é mais limitado se comparado a juventude das/dos jovens das classes média e rica. Essa limitação é ainda maior para as garotas, a escola para elas se torna, muitas vezes, o único espaço de socialização. Sem muitas oportunidades de lazer, a escola se torna o espaço onde essas relações acontecem.

Estudos indicam que há uma expectativa maior com relação à maternidade e ao casamento entre as jovens, principalmente das camadas populares, no sentido de adquirir respeito e de novas funções sociais e familiares. Cria-se uma expectativa de formar uma família feliz, mesmo que a realidade destoe deste ideal.

Diante do exposto até aqui, apresentamos um caminho para ser realizado na escola.

À direção escolar, caberia apresentar e discutir com as/os educadores a intenção de desenvolver um projeto de Educação para a Paz; viabilizar as reuniões com a comunidade escolar; e acompanhar todas as etapas do processo.

À Secretaria de Educação e Núcleos Regionais de Educação, promover cursos de Formação Continuada para as/os educadores sobre os fundamentos e metodologias em Educação para a Paz e Cultura de Paz, relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial.

Cada professora e cada professor irá desenvolver, em sua disciplina, conteúdos que abordem esses temas de forma transversal e transdisciplinar. Isso significa que, ao invés de entender esses temas como um conteúdo a mais, se faz necessário entendê-los a partir de um novo enfoque, vivenciar uma educação democrática pautada nos direitos humanos fomentando a participação de todas e todos.

Para que essa metodologia ocorra, faz-se necessária a realização de grupos de estudos permanentes para que professoras e professores possam trocar experiências e articular os temas dentro de sua área de conhecimento.

Na disciplina de História, é preciso ampliar o espaço de estudo sobre as mulheres na História. Analisar as ausências e as relações de poder que constituíram os gêneros.

Também propomos um trabalho voltado para as adolescentes. Entendemos que a presença apenas de meninas pode fazer com que elas se sintam mais à

vontade para falar de vários temas. Contudo, entendemos como fundamental desenvolver um trabalho também com os meninos.

As atividades para as meninas podem ser realizadas em reuniões semanais para discutir vários temas que envolvem gênero e relações de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, violências.

É importante que os grupos não sejam muito numerosos, por isso a proposta de até 12 meninas reunidas em rodas de conversas, cada encontro com um tema gerador. Realizadas no contraturno, em um ambiente apropriado e de forma voluntária, com duração de 60 minutos em média para cada encontro.

A adoção da metodologia de círculos de conversa colabora para a aproximação e o contato visual entre todas as participantes. Nesses encontros, além da escuta da fala de todas, ocorreria atividades a partir da exibição de vídeos e documentários que trabalham com o tema de gênero e de violência, além de leitura e comentários de textos, estudos de caso, jogos de simulação e de papel, dinâmicas de grupo, técnicas de relaxamento, jogos colaborativos, oficinas.

Espera-se que, após cada ciclo desses encontros, as meninas conseguiram rever seu comportamento, suas ações em relação às outras garotas. Inclusive, que possam participar como coordenadoras de novos grupos.

A avaliação de atitudes e o aprendizado de valores não podem ser feitos de forma tradicional, através de provas. Esta avaliação precisa ser feita através da autoavaliação e pela avaliação do grupo, sempre focando nos pontos positivos que foram conquistados.

As diversas metodologias e estratégias desenvolvidas nos estudos em EP podem e devem ser adotadas nesses encontros e em todas as atividades escolares. A obra de Jares (2002), a partir da página 169, traz inúmeras metodologias que podem ser adotadas na sala de aula, visando a vivenciar a cultura de paz evitando transformar a educação para a paz em textos para ser decorados e repetidos sem qualquer sentido.

As referências para essas práticas pautadas na não-violência e Cultura de Paz estão presentes neste capítulo e em nossa referência bibliográfica. Porém, consideramos importante trazer outras referências para as/os educadores com relação a relações de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. As obras relacionadas abaixo, além das discussões teóricas, algumas

também trazem metodologias que podem ser adotadas pelas/os educadoras/es. São elas:

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na Escola**: formação de professora/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro, CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

CASAGRANDE, Lindamir S.; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. (org.). **Igualdade de Gênero**: enfrentando o sexismo e a homofobia. 1ª Ed. Curitiba, UTFPR, 2011.

COVOLAN, Nadia Terezinha.; OLIVEIRA, Daniel Canavese de. (org.). **Educação e diversidade**: a questão de gênero e suas múltiplas expressões. Rio de Janeiro; Ed. Autografia, 2015.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da educação. **Sexualidade**. Curitiba: SEED - Pr, 2009.

LOURO, Guacira Lopes.; NECKEL, Jane Felipe.; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org.). **Corpo Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2003.

MISKOLCI, Richard.; LEITE JÚNIOR, Jorge. (org.). **Diferenças na educação**: outros aprendizados. São Carlos, EdUFSCar, 2014.

WANZINACK, Clóvis; SIGNORELLI, Marcos Claudio. (org.). **Violência Gênero e Diversidade**: desafios para a educação e o desenvolvimento. Rio de Janeiro, Ed. Autografia, 2015.

Trouxemos algumas orientações gerais que precisam ser posteriormente melhor definidas, em cada uma de suas etapas, levando em consideração todos os dados que conseguimos levantar nesse estudo.

Articular teoria e ação através das “Cinco Pedagogias da Paz” com os estudos de gênero, relações de gênero, sexualidade, e relações étnicos sexuais em um projeto para a construção de uma cultura de paz é o nosso desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse estudo pensando em um problema recorrente nas escolas: as agressões físicas e verbais entre as adolescentes, motivadas, na maioria das vezes, pela disputa por um garoto (namorado, ficante, pretendente).

Argumentamos que, nessas situações, as meninas estão reproduzindo uma cultura machista herdeira do patriarcado que impõe às mulheres comportamentos e regras sociais com o objetivo de limitar seu espaço social, relegando-as ao universo privado cujas funções sociais se limitam à condição de esposa, procriadora e responsável pelos afazeres domésticos. O controle de sua sexualidade nesse sistema é o garantidor da linhagem patrilinear, exigindo-se a monogamia feminina e conseqüentemente o controle sobre filhas e esposas.

Mesmo não se configurando como o único modelo de organização familiar, a família patriarcal serviu e ainda serve como modelo ideológico. Verificamos isso diariamente em diversas situações de discriminação e violências contra as mulheres - violências que ocorrem no espaço privado e se espraiam por todo o corpo social, reforçadas pelas instituições judiciais, médicas, religiosas e escolares.

A violência de gênero não se limita às agressões praticadas por homens contra as mulheres, mas também diz respeito às violências entre os gêneros e contra todas e todos que não se encaixam no modelo heterossexual, branco na composição social - daí decorrem as mais diversas violências em torno dessa masculinidade pautada na virilidade, força, coragem e agressividade.

Buscamos levantar as características culturais, políticas e históricas das/dos estudantes de uma escola pública estadual do município de Ponta Grossa no que se refere aos temas das violências e das relações de gênero. E, a partir desses dados, construir propostas pedagógicas pautadas nos estudos de gênero, nos princípios da Cultura de Paz através da Educação para a Paz.

Para isso, desenvolvemos um estudo empírico quantitativo através de um questionário com questões em Escala Likert, tendo como um dos objetivos entender as bases de algumas das situações que geram violências entre as meninas, buscando perceber qual é a visão predominante entre as/os adolescentes sobre o papel das mulheres na sociedade, a igualdade de direitos, bem como identificar suas opiniões no campo da cultura histórica e da cultura política.

Destacamos, porém, que não conseguimos realizar essa etapa da forma pretendida inicialmente. A pandemia não permitiu que realizássemos os grupos focais, limitando nossos dados no que se refere às relações interpessoais, mais especificamente as relações entre as adolescentes. Outras articulações referentes aos conteúdos históricos e à Educação para a Paz também não ficaram a contento, mas são aspectos que podem ser retomados em pesquisas futuras.

Trouxemos no primeiro capítulo os fundamentos da Didática da História a partir das discussões de Bergmann (1990) e Cerri (2005, 2007, 2011, 2017, 2018), os conceitos de consciência histórica, cultura histórica e cultura política, pois são esses conceitos que serviram para a análise dos dados da pesquisa.

Sobre violência, trouxemos o pensamento da filósofa Marilena Chauí (1998), as considerações da pedagoga Telma B. Rocha (2015) e o conceito de violência escolar como entende o educador Bernard Charlot (2005), bem como os resultados de diversos estudos realizados no Brasil sobre violência e escola, procurando entender os fatores que contribuem para que elas ocorram e as diversas formas que ela se manifesta. Também comentamos alguns estudos que trataram da violência na escola a partir da análise de gênero e dois estudos que tiveram como tema principal as violências praticadas pelas adolescentes no ambiente escolar - que, por sinal, foram os únicos estudos que encontramos que abordam a violência das adolescentes na escola, ambos do mesmo autor.

Por considerá-lo fundamental para a análise da nossa pesquisa, trouxemos o conceito de juventude para esse estudo tentando compreender as relações e as condições em que estão inseridos esses sujeitos juvenis, principalmente o modo de viver a juventude nas camadas populares, mais especificamente como as jovens vivenciam a juventude.

Para a análise das relações entre as/os adolescentes e das adolescentes entre si, utilizamos o conceito de gênero e relações de gênero a partir da historiadora Joan W. Scott (1995).

No segundo capítulo, elaboramos um perfil das/dos estudantes a partir das questões da pesquisa, de informações disponibilizadas pela secretaria da escola e pelo Projeto Político Pedagógico, dos dados disponíveis no programa Microsoft Power BI adotado pela Secretaria de Educação, onde foi possível obter dados de frequência das/dos estudantes que estavam realizando as atividades através do *Google classroom*.

Após a análise dos dados do nosso estudo, chegamos a algumas considerações: entre os meninos, a democracia, seus interesses pessoais e amizades aparecem em um grau de importância maior que entre as meninas. Para elas, a família, seu próprio país e a solidariedade com os pobres do próprio país estão um pouco mais acima no grau de importância.

Isso nos faz pensar que esses resultados podem indicar que as meninas continuam sendo socializadas para o espaço privado, familiar, para proteção e cuidado, enquanto os meninos demonstram estar mais voltados para o espaço público e mais incentivados a satisfazerem seus interesses individuais.

Sobre a aprendizagem histórica, as/os adolescentes são mais críticos e criteriosos para escolher o que confiam como fonte de informação. Demonstraram ter uma confiança sobre a fonte do conhecimento histórico quando esta provém de historiadores, professores, museus e livros escolares, e acreditam nos profissionais e no saber vindo da academia. Percebemos que elas/eles diferenciam com bastante clareza a forma em que a história aparece que eles mais gostam da forma que eles confiam.

Meninas e meninos rejeitam seguir a opinião da maioria, aceitam a ideia que toda autoridade deve ser questionada, mas a média dos meninos ficou um pouco maior. Ambos rejeitam o princípio do “olho por olho e dente por dente”, mas, entre as meninas, a rejeição foi um pouco menor.

Outro elemento que observamos foi a média muito maior entre as meninas concordando com a pena de morte para crimes hediondos em relação aos meninos. Porém, observamos as meninas discordando da afirmação de que é perda de tempo tentar reabilitar certos criminosos, enquanto a tendência dos meninos foi de concordar.

A média de meninos discordando da afirmação que mães podem ter carreiras profissionais, mas seu principal dever é o de ser dona de casa, foi maior que a média das meninas. Além disso, elas rejeitam o aborto quando a vida da mulher não está ameaçada, já os meninos aceitam essa possibilidade. No entanto, meninas aceitam a possibilidade de adoção de crianças por casais homossexuais, enquanto os meninos rejeitam essa possibilidade.

Sobre as razões das brigas nas escolas envolvendo meninas, verificamos que, segundo as/os respondentes, as brigas se dão devido a xingamentos, fofoca e disputa por namorados.

Com relação às brigas envolvendo os meninos, o que se percebe é que, ao contrário das meninas, fofocas raramente motivam as brigas; no entanto, xingamentos e mostrar liderança motivam brigas por várias vezes. Porém, nessa amostra, os fatores indicados como principais motivadores de brigas entre os meninos são rasteiras, empurrões, chutes e ponta pés e socos na cabeça. No entendimento dos meninos, brigas por namoradas ocorrem várias vezes.

Esses dados colaboram na construção de propostas de prevenção. Através deles, é possível pensar em estratégias diferenciadas para meninos e meninas, principalmente com relação a esses estudantes do Ensino Fundamental II.

Com os dados da nossa amostra e nos vários estudos que abordamos no capítulo 1, pudemos perceber que xingamentos, fofocas e disputas por namorados motivam as brigas entre as meninas, que isso ocorre também entre os meninos, mas entre estes, os xingamentos e as “incivildades” são os principais fatores.

De certa forma, percebem-se diferenças entre os gêneros: meninos reproduzem um comportamento agressivo com chutes, ponta pés, socos na cabeça de forma mais recorrente, enquanto as meninas se envolvem em brigas devido às fofocas e questões envolvendo namoro.

De acordo com alguns estudos que analisamos, a juventude é vivenciada de forma diferente entre os jovens das camadas populares, pois há muitas limitações se comparados aos jovens da classe média e entre os ricos, contudo, as limitações para as adolescentes são maiores. Sem muitas opções de lazer, mais restritas ao ambiente doméstico e aos diversos afazeres que são responsabilizadas, as meninas acabam encontrando na escola o espaço para socialização. Entretanto, o cuidar da vida da outra - a regulação do comportamento feminino - conduz a várias situações de agressões físicas e verbais. Se, por um lado, elas se sentem mais à vontade na escola, longe do controle da família, por outro, elas também estão dispostas, muitas vezes, em regular a vida da outra, principalmente no que se refere a sua liberdade de se relacionar (paquerar, namorar, ficar). Nessas ocasiões, elas acabam reproduzindo estereótipos de gênero ao tentarem controlar o comportamento de outra jovem.

Estudos de gênero são fundamentais se desejamos desconstruir estereótipos que continuam se perpetuando, mesmo entre aquelas/es que se consideram “descolados”. A escola não pode deixar de lado as questões que envolvem relações

de gênero. Não é possível seguir apenas perpetuando os preconceitos da sociedade.

Todas as disciplinas precisam abordar as questões de gênero e o ensino de História também precisa ampliar o espaço para essas discussões através de novas abordagens, ampliando o espaço para a história das mulheres e, principalmente, como alerta Scott, evidenciando as relações de poder. A perspectiva histórica pode contribuir para desnaturalizar conceitos e ideias.

Entendemos que os estudos de Cultura de Paz e Educação para a Paz trazem os fundamentos teóricos metodológicos que abrangem todas as questões envolvendo as relações interpessoais - melhorar o trato nas relações pessoais, aprender a ouvir, respeitar o momento de fala de cada um, integrar os alunos no planejamento das aulas, definindo metas pessoais e para o coletivo; ou seja, uma gestão democrática que inclui todas e todos. Quanto às técnicas de resoluções de conflitos, quando a situação exigir, frisamos que o objetivo pedagógico para a Cultura de Paz pretende evitar as situações de conflitos que levam as violências, pelo diálogo.

Ao fazer essas considerações, não estamos afirmando que basta boa vontade. Temos plena consciência de todos os problemas estruturais que geram violências e como elas afetam toda a sociedade, no ambiente escolar fechados em salas de aula esses problemas se tornam latentes. A escola, sozinha, não irá resolver esses problemas, mas a perspectiva de Educação para a Paz que trabalhamos no último capítulo parte de um projeto de educação onde o objetivo da escola é romper com a alienação e não reproduzir as mazelas provocadas pelas desigualdades.

Por isso, um projeto de Educação para a Paz precisa iniciar com a participação de todas e todos: estudantes, educadoras/es e familiares precisam discutir e formular mudanças juntos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. d G. **Violências nas escolas**. Brasília. UNESCO. Brasil, 2002.

ABRAMOVAY, M. Violências no cotidiano das escolas. In: ABRAMOVAY, M. *et al.* **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 67-86.

ABRAMOVAY, M.; LIMA, F.; VARELLA, S. Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola. In: ABRAMOVAY, M. *et al.* **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 87-115.

ABRAMOVAY, M. (coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília, UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (org.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Faperj, 2007.

ALVES, S. Julgamento de *influencer* Mariana Ferrer termina com tese inédita de 'estupro culposo' e advogado humilhando jovem. **The Intercept Brasil**, 3 de Nov. de 2020. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/11/03/influencer-mariana-ferrer-estupro-culposo/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

AMORIM, D. **Cresce a proporção de lares sem qualquer renda proveniente do trabalho, diz Ipea**. 18 set. 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2019/09/18/cresce-a-proporcao-de-lares-sem-qualquer-renda-proveniente-do-trabalho-diz-ipea.htm?cmpid=copiaecolario>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ARPINI, N. Enfermeira publica vídeos sem máscara no trabalho e debochando da CoronaVac. **G1- ES**, Espírito Santo, 23 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2021/01/23/videos-mostram-enfermeira-sem-mascara-no-trabalho-e-debochando-da-coronavac.ghtml>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BARBIANI, R. Mapeando o discurso latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre v. 6, n. 1, p. 138-153, jan./jun. 2007.

BATISTA, E. I. Grupo de médicos defende tratamento sem eficácia comprovada contra Covid- 19 em jornais. **Folha de São Paulo – Uol**, São Paulo, 23 fev. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/02/grupo-de-medicos-defende-tratamento-precoce-sem-eficacia-contracovid-19-em-jornais.shtml>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BAUTISTA, F. J. Cultura de Paz Y Noviolencia. In: BAUTISTA. **Los conflictos en el ámbito universitario**, pp.21-48, jan/2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340615986_CULTURA_DE_PAZ_Y_NOVIOLENCIA. Acesso em: 05 dez. 2020.

BERGMANN, K. A História na Reflexão Didática. **Rev. Bras. De História**. S. Paulo, v. 9, n.19, p. 29-42, set. 89/fev. 90.

BRASIL. Lei 13.663, 14 maio de 2018. Altera o art. 12 da lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas [...] de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção de cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., edição 92, 15 maio de 2018.

BRASIL. SEDES - Secretaria de Desenvolvimento social - **O que é o Cadastro Único**. Disponível em: <http://www.sedes.df.gov.br/cadastro-unico/>. Acesso em: 26 fev. 2021.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Bolsa Família**. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/paginas/default.aspx> Acesso em: 26 fev. de 2021.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M, Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências, casos em áreas urbanas, Brasil 2000. In: ABRAMOVAY, M. *et al.* **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 17 a 66.

CERRI, L. F. Didática da História: uma geografia do saber histórico nas sociedades. In: NETO, Arias (org.). **Dez anos em pesquisa em Ensino de História**. Londrina, PR: Atritoart, 2005.

CERRI, L. F. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: História do Ensino de História e Didática da História. In: MONTEIRO, A. M; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, L. F. Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História. **Revista História Hoje**, v.5, n. 10, p 138-158, 2016.

CERRI, L. F. Um lugar na História para a Didática da História. **Revista História e Ensino**, Londrina, v. 23, n.1, p. 11-30, jan/Jun. 2017.

CERRI, L. F. (org.). **Os jovens e a História**: Brasil e América do Sul. Ponta grossa: Ed. UEPG, 2018. 10 mb; e-book.

CHARLOT, B. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. (coord). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília, UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

CHAUI, M. Ética e violência. **Revista Teoria e Debate**, ano 11, n. 39, 1998. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

CONSTANTINO é demitido da Jovem Pan após fala sobre estupro. **Do UOL**, São Paulo, 04 nov. 2020. Disponível em:

<https://www.bol.uol.com.br/entretenimento/2020/11/04/rodrigo-constantino-e-demitido-da-jovem-pan-nao-resistiram.htm>. Acesso em: 08 jan. 2021.

CORRÊA, R. A. Cultura, Educação Para, Sobre e na Paz. In: FEIZI, M. M.; PEREIRA DE JESUS, R. de C. (org.). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003. p. 97-141.

COSTARD, L. Gênero, currículo e pedagogia decolonial; anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras e Debates**, 01 Fev. 2018, v. 4 (1), p.159-175. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18468/fronteiras.2017v4n1.p159-175>. Acesso em: 08 out. 2019.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos Resultados? **RGO Revista Gestão Organizacional**, v. 6 - edição especial, 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1386>. Acesso em: 20 fev. 2021.

DECISÃO de Dias Toffoli acaba com possibilidade de réu apelar para legítima defesa da honra, **Jornal Nacional e G1**, 26 de fev. de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/02/26/decisao-de-dias-toffoli-acaba-com-possibilidade-de-reu-apelar-para-legitima-defesa-da-honra.ghtml>. Acesso em: 27 fev. 2021.

DIEESE. **Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos Tomada especial de preços de outubro de 2020**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2020/202010cestabasica.pdf>. Acesso em: 26/02/2021.

FLORES, J. H. **A (Re)Invenção dos direitos humanos**. Florianópolis, Fundação Boiteux, 2009.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2003.

GONINI, F. A. C. **Representações sociais do “ficar”**: caminhos para compreender a violência no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

GUTERRES, A. **Educação de meninas é indispensável para alcançar desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85093-educacao-de-meninas-e-indispensavel-para-alcancar-desenvolvimento-sustentavel-diz-guterres>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GUZMÁN, V. M. O Reconhecimento como transformação de conflitos. In: FEIZI, M. M.; PEREIRA DE JESUS, R. de C. (org.). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003. p. 245-265.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libâneo. 1º Ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IPEA (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA). **Número de desempregados de longo prazo cresce 42,4% em quatro anos**. 18 jun. 2019.

Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34817. Acesso em: 10 fev. 2021.

JARES, X. R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. 2º Ed. Porto alegre, Artemed, 2002.

LIMA, L. L. Da G.; SOUZA, S. A de. Patriarcado. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. 2ª Ed. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

LUZ, A. A. da. Planejando a Cultura de Paz e a Prevenção da Violência na Escola. In: FEIZI, M. M.; PEREIRA DE JESUS, R. de C. (org.). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003. p. 159-171.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/1>. Acesso em: 15 fev. 2020.

NEVES, P. R. da C. **As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NEVES, P. R. da C. **Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada do município de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. de S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção, **Interface**, v. 7, n. 13, p. 119-134. 2003

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental, 2018.

PARANÁ. Decreto Estadual nº. 4230 de 16 de março de 2020. Dispõe em seu artigo 8º que as aulas em escolas e universidades públicas estaduais ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020. **Diário Oficial** nº. 10.646, Curitiba, PR., 16 mar. 2020.

PARANÁ. Resolução SEED nº. 1.016, 03 abril de 2020. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19. **Diário Oficial nº 10663**: Curitiba, 06 abr. 2020.

PARANÁ. Resolução nº. 1.249/2020 – GS/SEED. Resolve adequar o Calendário Escolar para a Rede Pública Estadual de Educação Básica [...] em decorrência da pandemia causada pelo novo Coronavírus [...]. **Secretaria da Educação e do Esporte**, Curitiba, 20 abr. 2020.

PARANÁ. Lei 20338, 06 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívicos-Militares do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial** nº. 10789, Paraná, PR., 07 out. 2020.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n.1, p. 77-98, 2005.

PEREIRA, A. B. Muitas palavras: a discussão sobre juventude nas ciências sociais. **Ponto Urbe** (USP) v.1, p. 1-35, 2007.

PROFESSOR de medicina faz “blackface” para simular pacientes pobres, **Redação Veja**, São Paulo, 9 out. 2020. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/professor-medicina-blackface/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

PROLAR. **Programas habitacionais**. Disponível em: <https://prolarpmpg.com.br/programas-sociais/>. Acesso em: 10 de fev. 2021.

PUPO, K. R. **Violência moral no interior da escola**: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROCHA, T. B. Violência, agressividade e poder: conceitos para professores compreenderem conflitos no ambiente escolar. In: WANZINACK, C.; SIGNORELLI, M. C. **Violência, gênero e diversidade**: desafios para a educação e o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Autografia, 2015. p. 19-40.

SADDI, R. **Didática da História na Alemanha e no Brasil**: considerações sobre o ambiente de surgimento da NEU GESCHICHTSDIDAKTIK na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil, **OPIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147- jul./ dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Documents/Luis.F.Cerri/30835-Texto%20do%20artigo-145998-1-10-20150329-Sadi.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SALLES FILHO, N. A. **Cultura de Paz e Educação para a Paz**: olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SALLES FILHO, N. A.; SALLES, V. O. Cultura de paz como componente da lei de diretrizes e bases da Educação Nacional: dilemas e possibilidades. **Revista Publicatio**, Ponta Grossa: UEPG, 189-201, maio./ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais>. Acesso em: 29 nov. 2019.

SANT'ANNA, T. F. Relações de Gênero e ensino de História: (in)visibilidades na escolarização de meninos e meninas na Província de Goiás (1827-1889). **Revista do Departamento de História e Ciências Sociais**, v. 15, n. 2, dec. 2015, pp. 470-478. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opis/article/view/33686/20064#.VvrjQjGKaC4>. Acesso em: 08 out. 2019.

SANTOS, L. P. **Garotas indisciplinadas em uma escola de Ensino Médio: um estudo sob o enfoque de gênero**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p 71-79, jul./ dez. 1995.

SOARES, A. C. E. Olhares de Gênero na perspectiva escolar. **Revista do Departamento de História e Ciências Sociais**, v. 15, n. 2, p. 344-355 dec. 2015. Disponível em: <https://doaj.org/article/e48408cfc48b40688c13041058669102>. Acesso em: 08 out. 2019.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1. Jan/ Jun. 2001.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649/8876>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SPOSITO, M. P. (coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999 – 2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm. v.1, 2009. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_0.pdf. Acesso em: 08 jun. 2019.

ZIMMERMANN, C. R. Os programas sociais sob a ótica dos direitos humanos: o caso do Bolsa Família do governo Lula no Brasil. Sur, **Rev. int. direitos humanos**, São Paulo, v.3, n.4, Jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452006000100009#:~:text=Desse%20modo%2C%20o%20Bolsa%20Fam%C3%A9lia,Extraordin%C3%A1rio%20de%20Seguran%C3%A7a%20Alimentar%20e. Acesso em: 26 fev. 2020.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AS/AOS ALUNAS/OS

Projeto Residente - Os jovens e a História na América Latina

1. Sua turma foi escolhida para participar de uma pesquisa envolvendo alunos de vários países da América do Sul.
 2. Através desse questionário desejamos saber como os jovens vêm a história e conhecer algumas de suas opiniões sobre o presente e o futuro.
 3. Durante o preenchimento do questionário, não se preocupe com as respostas dos seus colegas. Concentre-se nas SUAS opiniões e não na maneira como os outros acham que você deveria responder.
 4. Algumas perguntas serão mais fáceis para você e mais difíceis para os outros. Não há resposta certa ou errada, por isso responda sinceramente. É importante responder a todas as questões, mas se você não souber ou não quiser responder a alguma, deixe em branco e passe às seguintes.
 5. O professor não terá conhecimento das suas respostas e suas informações serão tratadas confidencialmente em todas as etapas.
- Muito obrigado por sua valiosa participação nesse projeto.

Prof. Dr. L.F. Cerri - UEPG - Coordenador

do projeto no Brasil.

*Obrigatório

Série *

Marcar apenas uma oval.

6o. ano

7o. ano

8o. ano

9o. ano

1. Idade *

Marcar apenas uma oval.

menos de 11 anos

11 anos

12 anos

13 anos

14 anos

15 anos

16 anos ou mais

2. SEXO

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

3. O QUE SIGNIFICA A HISTÓRIA PARA VOCÊ?

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
Uma matéria da escola e nada mais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um amontoado de crueldades e desgraças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. QUAIS AS FORMAS EM QUE A HISTÓRIA APARECE QUE VOCÊ MAIS GOSTA?

Marcar apenas uma oval por linha.

	não gosto	gosto pouco	mais ou menos	gosto	gosto muito
Livros escolares	<input type="radio"/>				
Documentos e outros vestígios	<input type="radio"/>				
Youtubers e vídeos do Youtube	<input type="radio"/>				
Filmes	<input type="radio"/>				
Novelas e séries	<input type="radio"/>				
Documentários em vídeo	<input type="radio"/>				
Falas dos professores	<input type="radio"/>				
Falas de outros adultos (pais, avós)	<input type="radio"/>				
Museus e lugares históricos	<input type="radio"/>				
Livros não escolares de história ou sobre história	<input type="radio"/>				
Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)	<input type="radio"/>				
Sites da Internet	<input type="radio"/>				
Opinião de historiadores profissionais	<input type="radio"/>				
A opinião da maioria	<input type="radio"/>				
Memes	<input type="radio"/>				
Jogos eletrônicos (games)	<input type="radio"/>				
Desenhos animados	<input type="radio"/>				
Histórias em quadrinhos	<input type="radio"/>				

5. PARA SABER SOBRE O PASSADO, QUAIS AS FORMAS EM QUE A HISTÓRIA APARECE QUE VOCÊ MAIS CONFIA?

Marcar apenas uma oval por linha.

	não confio	confio pouco	mais ou menos	confio	confio muito
Livros escolares	<input type="radio"/>				
Documentos e outros vestígios	<input type="radio"/>				
Youtubers e vídeos do Youtube	<input type="radio"/>				
Filmes	<input type="radio"/>				
Novelas e séries	<input type="radio"/>				
Documentários em vídeo	<input type="radio"/>				
Falas dos professores	<input type="radio"/>				
Falas de outros adultos (pais, avós)	<input type="radio"/>				
Museus e lugares históricos	<input type="radio"/>				
Livros não escolares de história ou sobre história	<input type="radio"/>				
Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)	<input type="radio"/>				
Sites da Internet	<input type="radio"/>				
Opinião de historiadores profissionais	<input type="radio"/>				
A opinião da maioria	<input type="radio"/>				
Memes	<input type="radio"/>				
Jogos eletrônicos (games)	<input type="radio"/>				
Desenhos animados	<input type="radio"/>				
Histórias em quadrinhos	<input type="radio"/>				

9. Qual a importância da religião para você?

Marcar apenas uma oval.

- Não é importante
- É um pouco importante
- É mais ou menos importante
- É importante
- É muito importante

10. Qual o seu interesse pela política?

Marcar apenas uma oval.

- Nenhum
- Pequeno
- Médio
- Grande
- Muito grande

16. Que influência você acha que TIVERAM os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas desde 1980 até hoje?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhuma importância	Pouca importância	Importância média	Muita importância	Importância total
Invenções técnicas e mecanização	<input type="radio"/>				
Movimentos e conflitos sociais	<input type="radio"/>				
Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	<input type="radio"/>				
Reformas políticas	<input type="radio"/>				
Fundadores de religiões e chefes religiosos	<input type="radio"/>				
Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	<input type="radio"/>				
Guerras e conflitos	<input type="radio"/>				
Interesses econômicos e concorrência econômica	<input type="radio"/>				
Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	<input type="radio"/>				
Revoluções políticas	<input type="radio"/>				
Problemas ambientais	<input type="radio"/>				

17. Que influência você acha que TERÃO os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas de agora até 2.060?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhuma importância	Pouca importância	Importância média	Muita importância	Importância total
Invenções técnicas e mecanização	<input type="radio"/>				
Movimentos e conflitos sociais	<input type="radio"/>				
Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	<input type="radio"/>				
Reformas políticas	<input type="radio"/>				
Fundadores de religiões e chefes religiosos	<input type="radio"/>				
Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	<input type="radio"/>				
Guerras e conflitos	<input type="radio"/>				
Interesses econômicos e concorrência econômica	<input type="radio"/>				
Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	<input type="radio"/>				
Revoluções políticas	<input type="radio"/>				
Problemas ambientais	<input type="radio"/>				

Migrações

Organização dos trabalhadores	<input type="radio"/>				
Esforço pessoal	<input type="radio"/>				
Cientistas e engenheiros	<input type="radio"/>				

21. Que importância tem para você o seguinte:

Marcar apenas uma oval por linha.

	nenhuma importância	pouca importância	importância média	muita importância	importância total
Família	<input type="radio"/>				
Amigos	<input type="radio"/>				
Lazer / meus interesses pessoais	<input type="radio"/>				
O meu país	<input type="radio"/>				
A minha origem étnica (africana, europeia, indígena ou outra)	<input type="radio"/>				
Dinheiro e riqueza que possa adquirir	<input type="radio"/>				
A minha fé religiosa	<input type="radio"/>				
Democracia	<input type="radio"/>				
Liberdade de opinião para todos	<input type="radio"/>				
Paz a qualquer custo	<input type="radio"/>				
Solidariedade com os pobres do meu país	<input type="radio"/>				
Solidariedade com os pobres de outros países	<input type="radio"/>				

Bem-estar e segurança social	<input type="radio"/>				
Proteção do meio ambiente	<input type="radio"/>				
O número de seguidores na minha rede social digital.	<input type="radio"/>				

Passado e futuro do país.

26. Imagine que você é um homem / mulher do século XVII. Seu pai manda que você se case com a filha / filho de um agricultor mais rico da cidade vizinha. Imagine que você não ama e nem conhece seu futuro esposo / esposa. O que você faria SE ESTIVESSE NESSA ÉPOCA? (Marcar apenas uma alternativa)

Marcar apenas uma oval.

- a. Recusaria porque é desumano, imoral e ilegítimo forçar alguém a se casar com quem não se ama de verdade.
- b. Obedeceria, porque o interesse econômico é mais importante do que o amor apaixonado entre mulher e marido.
- c. Iria para um convento ou mosteiro porque a vida religiosa é mais digna do que a vida na sociedade comum.
- d. Aceitaria, porque quase todos os jovens se casam de acordo com a vontade dos pais.
- e. Não aceitaria, porque é um direito natural do indivíduo se casar por amor.
- f. Obedeceria, porque desobedecer aos pais é o mesmo que desobedecer a lei de Deus.

30. OS TEMAS A SEGUIR SÃO SOBRE A VIDA SOCIAL. MARQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente.
Eu sempre apoiaria o meu país, não importa se estivesse certo ou errado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ninguém escolheu nascer em seu país, portanto, é tolice ter orgulho disso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toda a autoridade deve ser questionada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olho por olho e dente por dente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nas escolas, a frequência às aulas não deveria ser obrigatória.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A primeira função da educação escolar deve ser preparar a próxima geração para conseguir empregos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não existem pessoas selvagens e pessoas civilizadas; existem apenas culturas diferentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É perda de tempo tentar reabilitar certos criminosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. OS TEMAS A SEGUIR SÃO SOBRE A VIDA INDIVIDUAL. MARQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente.
Embora a era eletrônica tenha tornado a vigilância mais fácil, apenas malfeitores precisam ficar preocupados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As mães podem ter carreiras profissionais, mas seu principal dever é o de ser donas de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É impossível ser moral sem ser religioso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É importante que a escola de meu filho transmita valores religiosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um casal do mesmo sexo em uma relação amorosa estável não deveria ser excluído da possibilidade de adotar uma criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O aborto, nos casos em que a vida da mulher não está ameaçada, deve ser sempre ilegal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Infelizmente, acontecem brigas entre estudantes na escola. Marque o quanto cada um dos motivos influencia as brigas entre AS MENINAS, na sua opinião?

Marcar apenas uma oval por linha.

	nunca	raramente	de vez em quando	várias vezes	sempre
Fofocas	<input type="radio"/>				
Disputa por namorado	<input type="radio"/>				
Xingamentos	<input type="radio"/>				
Comentários sobre o modo de se vestir	<input type="radio"/>				
Passar rasteira, empurrões, chutes, ponta pés, soco na cabeça	<input type="radio"/>				
Chamar atenção	<input type="radio"/>				
Mostrar liderança, força	<input type="radio"/>				
Críticas sobre como deveria se comportar uma menina	<input type="radio"/>				

33. Infelizmente, acontecem brigas entre estudantes na escola. Marque o quanto cada um dos motivos influencia as brigas entre OS MENINOS, na sua opinião?

Marcar apenas uma oval por linha.

	nunca	raramente	de vez em quando	várias vezes	sempre
Fofocas	<input type="radio"/>				
Disputa por namorada	<input type="radio"/>				
Xingamentos	<input type="radio"/>				
Comentários sobre o modo de se vestir	<input type="radio"/>				
Passar rasteira, empurrões, chutes, ponta pés, soco na cabeça	<input type="radio"/>				
Chamar atenção	<input type="radio"/>				
Mostrar liderança, força	<input type="radio"/>				
Críticas sobre como deveria se comportar uma menina	<input type="radio"/>				

34. Como você vê as brigas entre AS MENINAS na escola?

Marcar apenas uma oval.

- Não é o ideal, mas é normal.
- É feio, meninas não deveriam brigar.

35. Como você vê as brigas entre OS MENINOS na escola?

Marcar apenas uma oval.

- Não é o ideal, mas é normal.
- É feio, meninos não deveriam brigar.

37. O que você acha que pode ser feito pela escola para evitar brigas entre estudantes?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Projeto Residente



Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900 | CEP 84010-919 | Ponta Grossa - Paraná – Brasil
Tel. (42) 3220-3794 | Email lfchronos@yahoo.com.br

Escola:

Estimado(a) gestor escolar:

Venho por meio desta solicitar formalmente a autorização de V. Senhoria para aplicar questionários de pesquisa do Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina, a estudantes e docentes deste estabelecimento escolar.

A PESQUISA busca dados e opiniões sobre aprendizagem histórica, cultura histórica e cultura política, que serão utilizados em estudos acadêmicos nestas áreas, os quais terão a possibilidade de contribuir para melhorias das políticas públicas de educação, formação inicial e continuada de professores e para subsidiar os docentes em seus planejamentos e aulas. Esta pesquisa está sendo desenvolvida simultaneamente por pesquisadores da área de História e de Educação do Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Venezuela, Peru, Colômbia e México, sob coordenação do prof. Luis Cerri, da UEPG. Segue, anexo a esta, exemplar dos instrumentos de pesquisa de estudantes e professores para vosso conhecimento e arquivo.

QUESTÕES OPERACIONAIS. A coleta de dados leva de 50 a 100 minutos, aproximadamente. Os estudantes devem se sentir livres para não participar da atividade, e os que participarem serão informados de que não precisam responder às questões que não quiserem. Solicitamos que o professor regular da turma permaneça em sala durante toda a aplicação, e organize atividades alternativas para os estudantes que não desejarem participar. Entre os benefícios para os estudantes estão a oportunidade de refletir sobre questões referentes à história, aprendizagem, política e valores e organizar sua própria opinião, além de se familiarizar com sessões de resposta a instrumentos de maior fôlego, que são típicos nas avaliações educacionais e concursos para acesso a universidades, outras instituições educacionais, bem como na seleção para vagas de emprego.

ASPECTOS ÉTICOS. A pesquisa é registrada na Plataforma Brasil (<http://portal2.saude.gov.br>) e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG. O documento de aprovação segue em anexo. Por se tratar de um levantamento quantitativo em que não se coletam informações individuais e na qual o foco é a análise de grupos e variáveis, dispensou-se o termo de consentimento de cada sujeito. Mesmo assim, reafirmamos nosso compromisso com o sigilo de dados, inclusive deste estabelecimento, que não será identificado em nenhuma fase da pesquisa, exceto para a devolutiva de dados mencionada abaixo.

Os RESULTADOS da pesquisa neste estabelecimento podem ser enviados eletronicamente à escola, bastando para isso preencher o e-mail de contato no documento de autorização em anexo.

Para quaisquer outras dúvidas e informações, colocamo-nos à inteira disposição pelo e-mail lfcronos@yahoo.com.br

Agradecemos imensamente a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,

Luis Fernando Cerri.

Coordenador

Projeto Residente



Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900 | CEP 84010-919 | Ponta Grossa - Paraná – Brasil
Tel. (42) 3220-3794 | Email lfchronos@yahoo.com.br

AUTORIZAÇÃO

Por meio desta, autorizo a coleta de dados do Projeto Residente – Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina – neste estabelecimento escolar.

Declaro que li os termos da pesquisa constantes no pedido de autorização.

Colégio _____, Ponta Grossa, 10 / 02 / 2020.

(Assinatura)

Nome: