

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte de uma investigação de Iniciação Científica realizada na Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Presidente Prudente <sup>1</sup>, em que o problema da indisciplina na escola foi pensado em suas possíveis relações com os modelos de gênero, produzidos e legitimados também na e pela escola. Procurei estudar as concepções e os modos de lidar com a indisciplina do(a)s profissionais envolvido(a)s com o trabalho escolar, buscando relacioná-los com a produção de práticas que diferenciavam as atitudes dos rapazes e de moças e as classificavam em determinados padrões de comportamento, associados a certos modelos de gênero.

O trabalho partiu do estudo das atitudes consideradas indisciplinadas em alunos e alunas das 8<sup>as</sup> séries de uma escola estadual da cidade de Presidente Prudente (SP). Foram utilizados instrumentos diversificados, que permitiram confrontar diferentes tipos de registros, incluindo aquilo que era declarado pelo(a)s professore(a)s e aquilo que era observado nas relações sociais cotidianamente vividas, dentro e fora da classe. Foram feitas observações detalhadas nos recreios e nas salas de aula, entrevistas semi-estruturadas

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada nos anos de 2001 e 2002 – “Gênero e Indisciplina: Práticas escolares no cotidiano de aluno(a)s de 8<sup>as</sup> séries” – com o apoio da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), sob orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Salum Moreira, do Departamento de Educação, da FCT – UNESP. Parte dos resultados foi publicada no artigo: MOREIRA, Maria de Fátima Salum; SANTOS, Lilian Piorkowsky dos. Indisciplina na escola: uma questão de gênero? *Educação em Revista*, Marília, n.3, p.141-160, 2002.

com o(a)s profissionais da instituição escolar e, também, a análise do livro que continha os registros de ocorrências disciplinares referentes ao corpo discente.<sup>2</sup>

Um dos resultados obtidos na análise deste livro de Ocorrências Disciplinares dos alunos dizia respeito a como os meninos eram, no âmbito daquela escola, muito mais vezes punidos (231 registros) do que as meninas (70 registros). Contudo, um estudo mais minucioso das anotações encontradas no livro, de novembro de 1998 a maio de 2001, assim como as análises das observações do cotidiano escolar e das entrevistas realizadas com profissionais da instituição, revelaram que as alunas, apesar de serem menos freqüentemente punidas, sofriam punições mais severas. Para uma mesma atitude, que segundo a escola, era considerada inadequada e / ou indisciplinada, meninos e meninas recebiam tratamentos e punições diferenciados. Além disso, verifiquei uma contradição entre os dados do livro e as falas do(a)s profissionais. Em suas falas, ficou explícita a idéia de que “hoje, as meninas são tão bagunceiras quanto os meninos”. Há quê se devia tal generalização, se os meninos tinham cerca de três vezes mais punições do que as meninas?

Partindo desse estudo, é possível perguntar: embora a quantidade de moças consideradas indisciplinadas fosse bem menor que a quantidade de rapazes indisciplinados, por que o(a)s profissionais davam tanta visibilidade às alunas indisciplinadas? Como ocorrem os tratamentos e punições diferenciadas para alunos e alunas, no que se refere à indisciplina? Por que tem sido criado nas escolas um verdadeiro alarme em relação ao que é percebido como crescimento da indisciplina das garotas? Para as jovens<sup>3</sup>, quais

---

<sup>2</sup> “Livro de Ocorrências Disciplinares (Repreensões, advertências, suspensões etc.) do Corpo Discente”. Presidente Prudente, 1998 - 2001 (manuscrito).

<sup>3</sup> No decorrer desta dissertação, refiro-me diversas vezes aos alunos e às alunas de Ensino Médio como jovens. Como será explicado mais adiante, não pretendo analisar teoricamente o conceito de juventude. Assim, justifico de duas formas a menção do(a)s estudantes como jovens: primeiro porque estão inseridos nessa etapa da vida e depois porque entendo que o(a)s jovens são as alunas, os alunos, os estudantes, as estudantes, as moças e os rapazes pesquisado(a)s.

significados adquirem tais tratamentos? Quais significados são atribuídos por elas a seu comportamento de ruptura com as regras de disciplina?

Para tentar responder a essas questões, a presente pesquisa de mestrado tinha dois objetivos: o estudo das práticas e significados produzidos pelos docentes e outro(a)s profissionais da escola, em relação à indisciplina escolar de jovens do sexo feminino e também a percepção das jovens sobre a escola e sobre suas próprias condutas na instituição escolar. No entanto, seguindo as sugestões e recomendações das professoras da banca do Exame de Qualificação<sup>4</sup> e do(a) parecerista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo<sup>5</sup>, esta pesquisa buscou centrar-se em um único foco: compreender os significados da disciplina escolar e das punições nela presentes sob a perspectiva das alunas consideradas indisciplinadas pelo(a)s profissionais, em uma escola pública de Ensino Médio do município de São Paulo. Quais significados essas jovens atribuíam ao processo disciplinar que vivenciavam? Como esses significados se articulavam com suas idéias sobre feminilidades e masculinidades? Ambos os objetivos estão relacionados e se complementam; porém, tendo em vista o pequeno número de pesquisas sobre o tema e a riqueza do material recolhido, a análise aqui apresentada teve como foco a percepção das jovens.

É importante acrescentar que, ao se concentrar sobre estudantes do sexo feminino, a pesquisa não incorpora uma visão dicotômica das relações entre alunos e alunas, uma vez que esta lógica apontaria para um lugar fixo para os significados de gênero. Esse é o aspecto relacional do conceito de gênero. Segundo Joan Scott (1995),

---

<sup>4</sup> Professora Doutora Marília Pontes Sposito (Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo) e Professora Doutora Maria de Fátima Salum Moreira (Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista).

<sup>5</sup> Este estudo foi realizado com apoio da FAPESP, por meio de Bolsa de Estudos (Processo nº 04/03845-2).

“qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, [uma vez] que um implica o estudo do outro” (p.75).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram os seguintes: observação nos diferentes ambientes da escola, como pátio, corredores, salas de aula, quadra de esportes e teatro; entrevistas semi-estruturadas com 19 profissionais (dois professores, 12 professoras, Coordenadora Pedagógica, Coordenador Pedagógico, diretor, vice-diretora e uma inspetora de alunos); entrevistas semi-estruturadas com 12 moças e com cinco rapazes de Ensino Médio; e análise dos livros de registros das ocorrências disciplinares de alunos e alunas do Ensino Médio. Foram realizadas entrevistas com os alunos do sexo masculino com os objetivos de: perceber diferenças entre moças e rapazes; entender como os rapazes viam as moças indisciplinadas; e compreender melhor as características e atitudes que eram específicas das moças ou que eram particulares dos rapazes, assim como os comportamentos gerais para ambos os sexos.

As alunas entrevistadas foram selecionadas, primeiramente, a partir do critério de indicação do(a)s profissionais: quais eram as alunas consideradas por ele(a)s como indisciplinadas? No contexto investigado, os sentidos e as definições de indisciplina, entre o(a)s profissionais, eram diferenciados, múltiplos e até mesmo opostos. Dessa forma, não seria possível partir de um conceito de indisciplina pré-definido teoricamente. Daí, a escolha por entrevistar as moças que eram consideradas indisciplinadas pelo(a)s educadore(a)s.

Parte-se do pressuposto de que as diferentes formas de disciplinamento eram uma das maneiras pelas quais a escola participava da construção das relações de gênero, o que torna necessária uma atenção a pormenores e particularidades pouco considerados

pelos sujeitos observados, mas que, ao mesmo tempo, estavam muito presentes no cotidiano escolar. Assim, no trabalho de campo, foram observadas e valorizadas as práticas cotidianas, rotineiras e comuns que envolviam a todos os sujeitos e que, em geral, acabavam sendo tomadas como naturais, sem importância ou sem conseqüências para os diversos atores envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem. O estudo questiona a produção e reprodução de padrões de gênero que não eram ensinados formalmente, mas estavam presentes nas relações interpessoais, nos códigos sutis, naquilo que não era dito, assim como nas falas, atitudes e práticas cotidianas não intencionais dos sujeitos. Segundo Guacira Lopes Louro (1999), são “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial de desconfiança” (p.63).

Assim, a metodologia foi fundamentada na redução da escala de observação. Trata-se de observações microscópicas, que puderam revelar elementos prévios e explicitamente não observados, buscando-se descobrir mensagens e códigos implícitos nos olhares, silêncios, práticas, atitudes e pronunciamentos dos sujeitos (Levi, 1992; Ginzburg 1989).

Mesmo que a pesquisa empírica tenha sido realizada por meio do micro-recorte do social, foi possível, a partir daí, buscar o seu significado em uma dimensão mais ampla. Giovanni Levi (1992) destaca a importância da pesquisa microscópica, afirmando que ela pode funcionar como “ponto de partida para um movimento mais amplo em direção à generalização” (p.138). Refiro-me à valorização de pormenores, comumente negligenciáveis, mas que revelaram indícios que permitiram construir uma explicação sobre o objeto em estudo. O indício não foi tratado como elemento isolado, mas sim como

uma peça essencial para explicação da realidade. “É o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes” (Fonseca, 1999, p.60).

Tomando como objeto de pesquisa os saberes e significados em relação a seu comportamento escolar e atribuídos às práticas disciplinares da instituição, construídos pelas alunas consideradas pelo(a)s profissionais como indisciplinadas, e entendendo esses significados como relações de poder, este trabalho estrutura-se da forma a seguir.

No capítulo I, intitulado “Os caminhos percorridos”, contextualizo a instituição escolar, reflito sobre as dificuldades encontradas em uma primeira entrada em campo, descrevo as escolhas realizadas e os passos percorridos no trabalho empírico. Enfim, realizo uma caracterização do contexto em que a escola está inserida, assim como da própria escola e dos sujeitos da pesquisa.

No capítulo II – “A professora me deixou de recuperação porque ela disse que eu sou muito bagunceira” – além de discutir o fato de que muitas alunas consideradas pelos profissionais como indisciplinadas, nem sempre se viam dessa forma, abordo a multiplicidade de compreensões e definições atribuídas à indisciplina, tanto por profissionais, como por jovens de ambos os sexos: comportamentos vistos como indisciplinados por um(a) determinado(a) profissional, não eram considerados do mesmo nível de gravidade ou às vezes nem eram considerados indisciplinados por outro(a) educador(a); professores, professoras e diretor associavam os comportamentos indisciplinados com o mal desempenho de alunos e alunas; muitas vezes, jovens de ambos os sexos e profissionais visualizavam a indisciplina como sinônimo de falta de respeito; profissionais percebiam as “brincadeiras” entre jovens do Ensino Médio como tendo o mesmo significado que atitudes indisciplinadas.

No capítulo posterior, intitulado “Elas eram sempre as mais quietinhas, mas agora, elas estão se mostrando, estão aparecendo”, trato dos modelos de gênero predominantes no contexto investigado e constantemente reiterados pelos sujeitos da pesquisa (tanto por profissionais, como por alunos e alunas). Ainda neste capítulo, discuto a respeito da existência de muitas e variadas nuances e oscilações nas significações dos padrões de feminilidades e masculinidades: ao mesmo tempo em que educadore(a)s e estudantes naturalizavam e tratavam determinados comportamentos de formas dicotômicas, eles e elas também mostravam uma compreensão de que a realidade e os significados relacionados a ela não eram tão bipolares e naturalizados; percebiam, assim, mudanças culturais e históricas nas atitudes de mulheres e de homens.

Tomando por base essa reflexão, no capítulo IV - “Na verdade parece uma prisão essa escola e os alunos parecem prisioneiros” - abordo as percepções de jovens de ambos os sexos a respeito da escola como uma “prisão” – diante de tantas grades, cadeados e portões trancados. Neste capítulo, a partir de alguns registros dos livros de ocorrências disciplinares dos estudantes, busco também pensar sobre como jovens que saíam da escola sem autorização eram vistos por profissionais de ambos os sexos e como, muitas vezes, esse(a)s profissionais acabavam generalizando que “todos os jovens eram indisciplinados”.

Dando continuidade a essa discussão, no capítulo V, denominado “Eu me sinto livre na escola e... também me sinto presa”, destaco os sentimentos ambíguos específicos de jovens alunas, marcados tanto pela percepção da escola como uma “prisão”, como pela impressão de se sentirem mais livres na escola do que em casa.

No capítulo VI – “É mó injustiça isso daí” – falo sobre as formas de injustiça vivenciadas por jovens de ambos os sexos na escola. Neste capítulo, a categoria analítica

de gênero não se mostrou determinante para a tentativa de compreensão dessas situações, ou seja, o fato de ser estudante sobrepunha-se às diferenças de gênero. Ressalto também a falta de clareza das normas escolares que, num primeiro olhar, não parecia tão grave, mas que numa análise mais aprofundada, mostrou ter conseqüências alarmantes.

No último capítulo, trato a respeito das formas de injustiça vivenciadas especificamente por moças na escola. Aqui, gênero foi uma categoria chave para as reflexões e análises elaboradas. Centro-me nas percepções das alunas consideradas indisciplinadas de que havia tratamentos e punições diferenciados para elas e para os rapazes, assim como também para elas e para outras moças, em diferentes ambientes da escola, inclusive nas aulas de Educação Física. Discuto a presença de manifestações de sexualidade na escola e de punições que apenas algumas moças recebiam por freqüentarem a escola com roupas consideradas inadequadas e por namorarem nos corredores e pátio da instituição. Neste capítulo tento apontar também a presença de uma multiplicidade de feminilidades na escola, até mesmo entre as alunas vistas como indisciplinadas, detendo-me particularmente no caso de duas alunas. A respeito dos muitos jeitos de ser feminina na instituição escolar, exemplifico, de forma rápida, as muitas formas de vivência da sexualidade entre o(a)s jovens e o desejo dos profissionais da escola tanto para que a sexualidade fosse mantida fora dela, como para que alunos e alunas se adequassem a um único padrão – o heterossexual.

Por fim, após as considerações finais, são apresentados os seguintes anexos: A) Perfil geral das alunas entrevistadas; B) Perfil geral dos alunos entrevistados; C) Breve perfil das professoras entrevistadas; D) Breve perfil dos professores entrevistados; E) Características gerais de outro(a)s profissionais da escola entrevistado(a)s; F) Roteiro



semi-estruturado das entrevistas realizadas com o(a)s profissionais da escola e G) Roteiro semi-estruturado para entrevistas com jovens de Ensino Médio.

## CAPÍTULO I

### OS CAMINHOS PERCORRIDOS

#### 1. A pesquisa empírica e as dificuldades encontradas

No primeiro semestre de 2004, como uma das exigências da disciplina “Etnografia aplicada à pesquisa educacional”<sup>6</sup>, ministrada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Belmira Amélia Oliveira Bueno, ocorreu uma tentativa de entrada em campo numa escola estadual, localizada na Zona Leste de São Paulo. Como a disciplina exigia um trabalho sobre “a entrada em campo”, a idéia era aproveitar a oportunidade e já iniciar a pesquisa empírica para o mestrado.

A opção pela Escola Estadual “Maria Luiza Almeida”<sup>7</sup>, ocorreu porque além de existirem cursos de Ensino Médio, ela situava-se num bairro periférico. Um outro motivo que fundamentou a escolha por essa escola foi que ela se localizava nas proximidades de minha residência.

Uma das preocupações que mais se destacaram nessa entrada na escola foram os aspectos éticos. Vários autores enfatizam a necessidade de esclarecer a finalidade da pesquisa ao conjunto dos sujeitos, bem como a apresentação do projeto de pesquisa e o cuidado com o sigilo. Segundo Inês Assunção de Castro Teixeira (2003), nas relações e

---

<sup>6</sup> Disciplina do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP.

<sup>7</sup> Em todas as situações mencionadas nesse trabalho, os nomes de instituições e pessoas são fictícios.

interações entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, diversas questões devem ser consideradas:

Uma delas refere-se aos aspectos éticos, seja no que tange aos valores, aos usos e às finalidades da investigação [...]. Neste particular, entre outras condutas dos pesquisadores, deve-se assegurar o caráter confidencial das informações [...]. Os pesquisados deverão ter acesso aos “resultados” e relatórios da investigação, às fitas e transcrições das entrevistas em primeira mão, e daí por diante (Teixeira, 2003, p. 86).

Dessa forma, os sujeitos foram informados de detalhes do Projeto de Pesquisa, mas, apesar de sucessivos esclarecimentos, o projeto foi mal interpretado, gerando situações constrangedoras. Inicialmente, professores, professoras, Coordenadora Pedagógica, direção da escola e funcionários ficaram entusiasmados com a pesquisa:

Mas que maravilha! Uma pesquisa sobre a indisciplina. Espero que você consiga nos explicar o que está acontecendo com os alunos. Hoje em dia a indisciplina está atrapalhando demais em todos os sentidos. (Professora Márcia).

Eu acho ótimo. Você também vai pesquisar as quintas séries? (Professor Adriano).

Conte com o nosso apoio para o quê você precisar. (Vice-Diretora).

Uma semana após a conversa inicial com o(a)s profissionais da escola, comecei a observar o pátio e os corredores, fazendo anotações em um caderno de campo. Depois de cerca de um mês de observações semanais entrei numa sala de aula de 1º ano do Ensino Médio. Alguns alunos já me conheciam, mas a professora Márcia fez questão de me apresentar: “Bom dia! Vamos ouvir um pouquinho. Gente, esta é a Lilian. Ela é estudante da USP. Ela está vindo todas as 5<sup>as</sup> feiras para pesquisar os comportamentos de vocês”. Rapazes e moças olharam-me, aparentemente, sem grandes preocupações, permitindo que eu me sentasse no fundo da sala e fizesse algumas anotações no caderno de campo.

Após três observações em sala de aula, deparei-me com uma situação bastante desagradável: a professora Márcia já estava muito aborrecida com o(a)s alunos, porque moças e rapazes não a escutavam e vários jovens faziam brincadeiras que eram consideradas pela professora como mal educadas. Neste momento, ela disse, de forma muito ríspida e exaltada “QUE MÁ EDUCAÇÃO! NÓS TEMOS VISITA. [disse a professora, dirigindo-se a mim]. VOCÊS DEVERIAM TER VERGONHA DO RELATÓRIO QUE ELA VAI FAZER DE VOCÊS PARA ENTREGAR NA USP” (ênfase na fala).

Embora, eu tenha tentado conversar com os jovens e com a professora, a partir deste momento, alunos e alunas começaram a me ver na escola de outra forma. Depois disso, em todos os dias em que estive na escola (pátio, corredores), ouvi diversos comentários entre eles e vivi situações que mostraram que os jovens estavam cada vez mais me considerando como uma pessoa invasora:

Você está *supervisionando* só a nossa escola ou durante os outros dias da semana você fica nas outras escolas? (aluna, conversa informal, grifos meus).

Dois alunos trocaram palavrões entre eles. Todos me olharam para ver se eu estava anotando (Registro de campo).

No pátio, os garotos conversavam entre eles: “não fala palavrão, ela está anotando” [olhando para onde eu estava] (Registro de campo).

Uma aluna chegou atrasada. Um moço disse, olhando na minha direção: “anota que ela chegou só agora”. (Registro de campo).

Em uma das observações, sentei-me próxima às jovens no chão do pátio. Uma delas disse para a outra, num tom claramente audível: “Não acredito que ela vai sentar perto da gente” (Registro de campo).

Diante destas e outras situações e comentários, as anotações não foram mais realizadas em campo. Percebi que os educadores estavam me usando para tentar manter a

disciplina em sala de aula e na escola, de modo geral. Alunos e alunas não tinham mais atitudes e comportamentos espontâneos, mas sim “maquiados”, diante de uma pessoa que eles consideravam intrusa e totalmente distante de seus interesses. O(a)s jovens se afastaram de mim.

## **2. O trabalho de campo em uma nova escola**

Depois de viver essa experiência na Escola Estadual “Maria Luiza Almeida”, minha orientadora e eu decidimos que o trabalho empírico seria realizado em outra escola estadual, uma vez que seria muito mais difícil reconquistar a confiança daqueles jovens do que reiniciar a pesquisa em outra escola pública. Assim, no primeiro semestre de 2005, comecei as observações em uma nova escola estadual.

Uma das preocupações que esteve presente durante a realização do trabalho de campo foi conseguir distanciar-me daquilo que para mim era muito familiar: estudei toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em escola municipal e estadual e adquiri uma experiência como professora na rede municipal, dando aula para crianças e jovens, durante um ano e meio na cidade de Guarulhos. Para completar, no período em que estava me aproximando do(a)s jovens e dos profissionais da escola, eu era vista como se fosse uma das alunas. Se esses elementos me auxiliaram na entrada em campo, que será detalhada a seguir, por outro lado, poderiam dificultar o contato com as novas descobertas, com as contradições, ambigüidades e especificidades daquele contexto. Segundo Romeu Gomes “quanto maior for a familiaridade que o pesquisador tenha em relação àquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser sua ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira visão” (1994, p.69).

No entanto, Cláudia Fonseca (1999) afirma que essa familiaridade não impede a realização da pesquisa e com um olhar atento e baseado em diferentes estudos bibliográficos, é possível conseguir o distanciamento do universo do pesquisador. Fonseca, utilizando-se de uma metodologia etnográfica, estudou a organização familiar em vilas populares de Porto Alegre. Segundo ela, o *estranhamento* foi fundamental para construir seu objeto de análise: a prática de circulação de crianças, isto é, as idas e vindas de crianças entre suas madrinhas, avós e outras “mães”. Para as pessoas daquele lugar essa prática era comum e normal, mas para a autora era algo realmente estranho.

Assim, o questionamento e a problematização constantes do que foi visto, ouvido e conversado durante o trabalho de campo, representaram um procedimento importante para o desenvolvimento dessa pesquisa.

### **2.1. A escolha da escola e a aproximação com o(a)s jovens**

A escolha da Escola Estadual “Professor Lourenço de Oliveira”, localizada na Zona Leste de São Paulo, deu-se porque jovens e profissionais me receberam muito bem. Além disso, embora esta escola não se localizasse tão próxima de minha casa quanto a escola citada anteriormente, o diretor <sup>8</sup> Bernardo garantiu que daria apoio à pesquisa e até mesmo permitiria a análise dos documentos da escola. No meu primeiro contato com Bernardo, no final das férias de janeiro de 2005, o projeto de pesquisa foi discutido com ele, que me disse:

---

<sup>8</sup> Bernardo explicou-me que ele não era o diretor oficial. Na verdade, ele se tornava diretor quando a diretora da escola estava em outro cargo. Nesse caso, durante todo o primeiro semestre e a maior parte de segundo semestre de 2005, ela estava atuando como Supervisora de Ensino.

No começo, eu acho melhor você não contar detalhes sobre a sua pesquisa para os professores. Espere que eles aprendam a confiar em você. Quando você e eles construírem uma relação harmoniosa, você os esclarece e depois disso, pode mostrar para eles tudo, inclusive os seus relatórios (Registro de campo).

Tentando aprender com os erros da experiência anterior, uma estratégia diferente foi colocada em prática: uma aproximação com os jovens por meio de contatos na rua e no bairro da escola. Segundo Marília Sposito:

Os jovens que hoje estão no sistema de ensino experimentam a condição juvenil em espaços não escolares e já adentram na instituição com essas práticas e modos de vida consolidados porque possuem alternativas e querem, certamente preservá-las. [...] a escola não é a única agência que lhes oferece modelos culturais para a experiência de ser jovem. Não podemos deixar de considerar que estilos, hábitos e modos de vida são conformados também por outras agências, reiterando a idéia dos múltiplos espaços socializadores (2005, p.123-124).

Para a autora, mesmo considerando a escola como unidade empírica de uma pesquisa, faz-se necessário reconhecer “que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição” (Sposito, 2003, p. 215), ressaltando que, no âmbito do estudo sociológico na escola, além de o aluno não nascer aluno e sim se tornar aluno, há necessidade de perceber o(a)s estudantes de Ensino Médio como jovens, como “expressão de uma forma peculiar de sua inserção no ciclo de vida” – a juventude. Luiza Camacho (2004), em uma pesquisa sobre “o jovem que há para além do aluno nas instituições educacionais formais convencionais”, observou que numa escola de rede municipal de Vitória – ES, o aluno de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental “é concebido ou como aluno ou como criança e muito raramente como jovem. Diante deste quadro, é preciso que as propostas pedagógicas sejam pensadas para aquele que é jovem e aluno. Os sujeitos focalizados, além de alunos, são, acima de tudo, jovens” (p.330).

Tomando por base esses estudos, nas três primeiras semanas de aula, não entrei na escola. Como o objetivo da pesquisa era entender como as jovens consideradas indisciplinadas viviam a sua juventude e quais significados tinham para elas as punições da escola, era fundamental a minha aproximação com elas e com os jovens de uma forma geral. Aproveitando que o diretor me pediu para não ir à escola nas primeiras semanas de aula, e baseando-me também na pesquisa sobre as condutas violentas de moças, realizada na cidade de Marselha, na França, por Stéphanie Rubi (2003), optei por tentar uma aproximação com os jovens na rua e no bairro próximo à escola.

Rubi (2003), para estudar os comportamentos violentos de garotas de classes populares em duas escolas, optou por uma investigação etnográfica nos bairros, reunindo-se com os seus moradores, inclusive com as jovens:

Graças a este trabalho, tivemos a oportunidade de conhecer muitas estudantes. Desde o início, pudemos ir com elas visitar os bairros em que viviam e conhecer os locais que gostavam ou não de frequentar. Participamos de muitas de suas atividades: concerto de rap, festas em centros sociais e nos bairros, partidas de futebol [...]. Chegamos mesmo a ser convidadas algumas vezes para um café ou um lanche em suas casas, onde conhecemos seus pais, seus irmãos, seus amigos (Rubi, 2003, p.47, tradução livre).

Durante as três primeiras semanas, geralmente duas vezes por semana, eu me encontrava na rua da escola às 06h40min. da manhã, conversando com alguns jovens antes de eles entrarem na escola às 7:00 horas. Nesse período, fui convidada por Daiane, uma jovem do 3º ano do Ensino Médio para ir, num sábado à tarde, a uma festa em sua casa. Seus pais não estavam e ela e suas amigas conversaram muito comigo. Muito extrovertida e simpática, ela nos envolveu e conversamos sobre diversos temas: festas, formaturas, amizades, namoro, programas de televisão, estilos musicais e escola. Essas conversas foram registradas por mim posteriormente em caderno de campo.



Daiane me contou que tinha amizades, especialmente, com meninos e que conhecia muita gente de outras classes do Ensino Médio da escola Estadual “Professor Lourenço de Oliveira”. Ela disse: “Eu detesto o Oliveira, só gosto dos meus amigos”. Eu perguntei o porquê de ela não gostar da escola e ela respondeu:

Porque só tem aula vaga. No ano passado, eu ia pra escola para tirar foto. Um amigo meu tem câmera digital e a gente tirava cem fotos em um dia. No ano passado, eu não aprendi nada. A gente ficava mais no pátio do que na sala de aula (Daiane, conversa informal).

Daiane, muito falante, comentou que era “especialista em colas<sup>9</sup>”:

Passo cola para todo mundo. No 1º ano [do Ensino Médio], nós passávamos ‘cola’ pelas borrachas. Uma vez, eu fiquei com oito borrachas na minha mesa. Comecei a escondê-las da professora. Mas aí, minha amiga disse, bem alto: “Daiane, empresta a sua borracha? Eu quero a SUA borracha” (conversa informal).

Ela disse que nunca foi pega colando. Mas, lembrou-se de uma vez, em que isso quase aconteceu: ela estava colando na prova de biologia, a professora desconfiou e foi olhar embaixo de sua carteira: “Dei muita sorte, porque ela pegou as folhas do lado esquerdo – de Matemática”. Daiane falou também que em 2004 ela e seus amigos fizeram uma festa de fim de ano, uma festa “maravilhosa”. “Como somos muito inteligentes, levamos latas de refrigerante, pinga e batida. Colocamos as bebidas dentro das latas de refrigerante. Foi dez! Ninguém descobriu! Como sempre!”.

---

<sup>9</sup> Colas: quando os alunos têm prova sem ou com consulta, eles e elas dão um jeito de copiar as respostas, muitas vezes, sem que o professor perceba.

## **2.2. A entrada na instituição escolar e os instrumentos de pesquisa utilizados**

Após esse período de três semanas, entrei na escola ao mesmo tempo e pelo mesmo portão que os alunos, às 7:00 horas. Ainda na rua, Daiane veio falar comigo. Entramos juntas. Ela apresentou-me para suas amigas e amigos: “Gente, essa é a Lilian. Ela faz faculdade e está aqui hoje porque vai fazer uma pesquisa. Ela vai vir o ano todo”. As moças e os rapazes se aproximaram e me cumprimentaram, acenando.

Durante a conversa com os professores do período matutino, percebi-os um pouco tensos, não pela minha presença, mas sim por causa de um aluno do 1º ano do Ensino Médio, que tinha acabado de ser expulso (transferido). Apesar dessa ocorrência, os profissionais me receberam muito bem: a pesquisa, os instrumentos a serem utilizados e seus objetivos foram explicados, mas sem entrar em muitos detalhes. A questão dos elementos éticos também foi esclarecida.

Quando as observações na escola foram iniciadas, resolvi que nenhuma anotação seria realizada em campo, mas que elas seriam feitas assim que eu chegasse em casa. Essa atitude foi tomada visando a que os sujeitos não se constrangessem e para permitir que se adaptassem o mais facilmente possível à minha presença na escola.

Passei a ir à escola três vezes por semana, tanto no período matutino, como no período noturno<sup>10</sup>. Nas duas primeiras semanas – que totalizaram 12 visitas à escola –, fiquei nos corredores e no pátio, durante quatro horas por dia no período matutino e três horas por dia no período noturno. Esses dias foram muito proveitosos, já que o(a)s

---

<sup>10</sup> A inclusão dos alunos do período noturno na pesquisa se deu após discutir com a minha orientadora: tínhamos a hipótese de que talvez no período noturno, encontraríamos mais jovens consideradas indisciplinadas.

aluno(a)s tiveram muitas aulas vagas<sup>11</sup>. Dessa forma, pude me aproximar das moças e dos rapazes, conversando com eles sobre assuntos variados.

Pude perceber que aquilo que os estudantes mais criticavam na escola era a mudança do intervalo: se antes era um intervalo único e todos os jovens de todas as salas de Ensino Médio podiam se encontrar, naquele momento houvera a mudança para dois intervalos: “ninguém quis saber se a gente concordava com isso” (Conversa informal com uma aluna de 1º ano do Ensino Médio do período matutino).

Nos meses de março a novembro de 2005, exceto no mês de julho (em que os alunos e as alunas tiveram três semanas de férias), fui à escola três vezes por semana, de manhã e à noite. Durante esse período, o trabalho empírico foi constituído por observações: no pátio, nos corredores das salas de aula e da sala da direção, na sala dos professores, nas salas de aula, na quadra de esportes e no teatro da escola. Estive também conversando informalmente com profissionais e jovens. As observações realizadas totalizaram aproximadamente 340 horas, cerca de 240 horas no primeiro semestre e cerca de 100 horas no segundo semestre. Todas essas observações foram registradas em seguida em caderno de campo. Segundo Menga Ludke e Marli André (1986), a observação “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” e a importância desse instrumento de pesquisa “reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas” (Neto, 1994, p.59,60). Portanto, segundo Justa Ezpeleta (1986), a observação (considerada participante para a autora) possibilita formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos, “permitindo uma abordagem pessoal e abrindo fontes de informação que nenhuma outra técnica tornaria possível” (p.83). Por isso mesmo, é preciso ressaltar que as falas e

---

<sup>11</sup> Quando faltava algum professor e não havia docente eventual, os alunos ficavam no pátio.

observações registradas a partir desses contatos devem ser utilizadas de maneira cautelosa na pesquisa, pois foram obtidas de maneira informal, sem que os sujeitos estivessem atentos ao fato de que o que diziam seria usado no processo de análise. Por esse motivo, neste trabalho, procuro diferenciar sempre as falas obtidas em entrevistas gravadas daquelas resultantes de conversas informais registradas em cadernos de campo.

Ainda nesses meses, fiz 19 entrevistas com vários profissionais da escola: Coordenador e Coordenadora Pedagógico(a)s, diretor e vice-diretora, inspetora de aluno, 12 professoras e dois professores. Com a decisão de focar a análise nas percepções das alunas, as entrevistas realizadas com o(a)s educadores são tratadas num plano secundário de análise, mas as informações ali obtidas continuaram sendo decisivas, tanto para apreender o clima da escola, as relações entre profissionais e aluno(a)s e as idéias sobre gênero ali predominantes, quanto para definir quem eram as alunas consideradas como indisciplinadas pelo(a)s profissionais – parte das quais foi posteriormente entrevistada.

Frente ao total de 92 (noventa e dois) professores e professoras da escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira”, somando os docentes dos três períodos (Plano Gestão – 2003 a 2006), a escolha das 12 professoras e dois professores para serem entrevistado(a)s ocorreu devido à aproximação que já obtivera junto a ele(a)s, com base nas conversas informais nos diferentes espaços da escola e nas observações realizadas em suas aulas. A escolha da realização de entrevistas com mais professoras do que professores se fundamentou no fato de nos períodos matutino e noturno (em que havia somente as classes de Ensino Médio), haver muito mais mulheres professoras. Segundo o que foi anotado no caderno de campo, havia nos períodos matutino e noturno apenas 23 (vinte e três) homens professores. Os professores com quem mais conversei e me aproximei foram apenas cinco: Osvaldo e Alessandro, que lecionavam Matemática e Física, João, que dava

aulas de História, Márcio, que dava aulas de Educação Física e Levy, que lecionava Filosofia. Com o professor Alessandro, a entrevista foi agendada seis vezes e ele não compareceu a nenhuma delas. Também tentei entrevistar o professor Levy, que os jovens adoravam: “o professor que eu mais gosto é o professor Levy, ele ouve a gente, ele conversa com a gente” (Aline, 1ºB, conversa informal), mas não consegui entrevistá-lo, porque ele sempre alegava estar sem disponibilidade de tempo.

A maioria das entrevistas foi realizada na sala da Coordenação Pedagógica, outras foram feitas em salas de aula vazias e duas aconteceram na sala dos professores. Procurei conversar com os profissionais em lugares que estivessem silenciosos, já que as entrevistas estavam sendo gravadas.

Acredito que as entrevistas semi-estruturadas<sup>12</sup> foram favorecidas pelo bom relacionamento que já havia se estabelecido entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. Antes que as entrevistas formais fossem feitas, preferi me aproximar de cada um dele(a)s e construir uma relação harmoniosa e amigável: os encontros quase diários com os sujeitos fizeram com que eles e elas se acostumassem com a minha presença, interessassem-se pela pesquisa e me vissem como uma amiga. As entrevistas começaram a ser realizadas a partir de final de abril. Pude perceber que ele(a)s ficaram à vontade, não se preocuparam com o gravador e conversaram comigo despreocupadamente, falando de forma espontânea, sem escolher muito as palavras.

---

<sup>12</sup> Havia um roteiro a ser seguido, de modo a auxiliar no tratamento das questões e não deixar o assunto se desviar por completo. Além disso, as entrevistas foram realizadas com uma certa flexibilidade, que permitia abertura para adaptações, mudanças ou mesmo para que o entrevistado pudesse fazer outros depoimentos (Magnani, 2000).

As entrevistas foram agendadas e a média de duração de cada uma foi de quarenta minutos. Algumas delas foram transcritas por uma outra pessoa, mas todas foram revistas por mim.

Com o passar do tempo, vários(a)s jovens de Ensino Médio também se adaptaram à minha presença: já me cumprimentavam com um beijo no rosto, (como cumprimentavam seus amigos), procuravam-me para conversar e, quando eu não ia à escola no dia com o qual já estavam acostumados, vinham no dia seguinte procurar por mim, perguntando-me: “Por que você faltou ontem?”.

A partir de setembro de 2005, foram realizadas 22 entrevistas com moças e rapazes. Todas elas foram realizadas individualmente na sala da Coordenação Pedagógica, que gentilmente continuou me auxiliando em tudo que precisei. Inicialmente, dez moças a serem entrevistadas foram por mim selecionadas, conforme os objetivos do trabalho, e eu, então, ia à sala de cada uma delas, falava com o professor, pedia para ele deixar a aluna se ausentar por um período de meia hora e a levava ao local citado.

Após o término de cada entrevista com as moças, que também tiveram uma média de duração de quarenta minutos, cada jovem era levada por mim de volta à sua sala de aula<sup>13</sup>. Quando eu chegava à sala, um grupo de alunos e alunas sempre falava: “eu também quero ir, me leva, eu quero ser entrevistado”, incluindo meninos. Dessa forma, a fim de manter o bom relacionamento com os estudantes, tive que entrevistar muita gente, muito além do que era planejado, incluindo rapazes do período matutino: “você só leva as meninas, você está discriminando os meninos” (Alex, 1º A). Resumindo: todos os jovens do período matutino queriam ser entrevistados, até aqueles que eram considerados de

---

<sup>13</sup> Esse foi um procedimento importante, porque se um aluno fosse encontrado sozinho, andando pela escola durante as aulas e sem o crachá do(a) professor(a) de sua sala, ele era levado pelas inspetoras para a direção e poderia ser suspenso.

excelente comportamento na escola. Os professores e professoras sempre me falavam que eu tinha que entrevistar todos os alunos que eles tinham sugerido – moças e rapazes indisciplinado(a)s – que já totalizavam cerca de trinta. No entanto, seria impossível para uma pesquisa de cunho qualitativo e micro-social conseguir abarcar tantos sujeitos em pouco tempo, seja para a realização das entrevistas, seja para transcrevê-las e analisá-las. Assim, foram transcritas e analisadas 12 entrevistas com moças consideradas indisciplinadas e cinco entrevistas com rapazes: três vistos como indisciplinados e dois percebidos como disciplinados.

Em contraponto com o período matutino, no período noturno, a maioria das moças considerada indisciplinada que foi convidada, não quis ser entrevistada. Numa das conversas informais com a professora Tamiko, ao mencionar que eu estava iniciando as entrevistas com jovens de Ensino Médio, ela falou: “você vai ver, todos os alunos vão querer ser entrevistados, ainda mais porque eles vão poder sair [da sala de aula] e não vão ser suspensos... ‘matar aula’ é com eles mesmos [risadas]”.

Segundo a professora, um dos motivos para todos quererem sair seria para “matar aula”. No entanto, a atitude das moças (consideradas) indisciplinadas do noturno contradiz isso, uma vez que apenas duas alunas do período noturno aceitaram ser entrevistadas. Da mesma forma, dos cinco rapazes entrevistados, apenas um era do período noturno. Essa é uma questão a ser pensada (mas que ultrapassa os limites dessa pesquisa): por que o desejo de participar da pesquisa era tão baixo junto aos alunos do período noturno se comparado com os alunos do período matutino? Segundo o(a)s professore(a)s, os estudantes da manhã eram mais interessados, eram mais dispostos, gostavam mais de reclamar da escola e também gostavam mais de fazer trabalhos diferenciados. Ainda segundo eles, os jovens da noite:

Não querem conhecimento, conhecimento nenhum, porque nada interessa. Se você trazer uma figura para trabalhar nessa figura fazendo uma leitura de mundo, não interessa. Se você trazer um livro para que eles leiam, de jeito nenhum, também não interessa! Uma aula expositiva, uma aula de gramática, pior ainda. Se os levar para a biblioteca, para fazer uma atividade diferente, também não interessa. Para sala de vídeo, para assistir a um filme, incomoda; eles ficam bocejando, ficam reclamando, então não interessa. Sinceramente, não sei como trabalhar com o aluno da noite (Professora Eliane, de Português, trecho da entrevista).

Todas as entrevistas com estudantes foram gravadas, com exceção de uma, já que a jovem não se sentiu à vontade com o gravador: “não quero que grave” (Ana Paula, 1º B). Assim, conforme a aluna falava, tudo o que era possível, foi sendo anotado. Do mesmo modo como foram feitas com os professores, com os jovens também havia um roteiro de questões a serem seguidas, porém um pouco mais pontuais. Percebi que rapazes e moças dessa escola, localizada num bairro periférico de São Paulo, responderam a cada questão de forma muito objetiva, mas nem sempre sinteticamente. Eles e elas nem sempre extrapolaram as questões, falando de outras coisas, como aconteceu com os profissionais da escola, que às vezes não respondiam o que era perguntado. O(a)s profissionais da escola me diziam que a maioria dessas alunas e desses alunos, considerada(o)s a(o)s piores de cada sala, “não sabem falar, você quer saber alguma delas e elas falam de uma forma incompreensível” (Professor do período matutino, conversa informal), “eles não falam de forma coerente uma frase muito longa” (Professora da manhã, conversa informal), “falam apenas monossílabos” (Professor do noturno, conversa informal). Apesar disso, fiquei muito surpresa: nas entrevistas realizadas e nas conversas informais, percebi que o(a)s estudantes se expressaram de forma diferente daquela descrita por seus professores: elas e eles falaram bastante e deram exemplos extremamente coerentes com o que foi perguntado. Suas idéias foram apresentadas de forma clara, indicando que se sentiam capazes de falar por si mesmos. A forma como se deu a minha aproximação com os jovens



e a minha longa presença em campo mostraram-se decisivas para que as entrevistas ocorressem em um clima de confiança, amigável e despreocupado.

Para Zaia Brandão (2002), além da empatia e do engajamento mútuos entre pesquisadora e sujeitos pesquisados, é importante ter ao mesmo tempo atenção ao objeto da pesquisa. Todos esses elementos fundamentais “para a condução do processo” (p.40) de entrevista precisam de:

uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos (Brandão, 2002, p.40).

Segundo Bernadete Gatti (2002), cada palavra de uma entrevista tem que ser ponderada e “uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentam” (p.63).

Além das observações, conversas informais e entrevistas com os diferentes sujeitos da escola, no mês de agosto de 2005 tive contato com os Livros de Ocorrências Disciplinares dos alunos do Ensino Médio. Na verdade não se tratava d’ “O Livro” e sim de muitos livros, um para cada turma do Ensino Médio: 19 vermelhos para o período matutino e 12 livros azuis para o período noturno. Em diversas escolas, há uma idéia corrente: de que o livro de registros de ocorrências disciplinares é um livro “negro”, porque nele são anotados os comportamentos considerados inadequados dos alunos e as punições para cada comportamento que foge a determinada regra. Apesar dessa escola utilizar livros de diversas cores, essa idéia de “Livro negro” permanecia: “ah, o livro que é vermelho, mas preto na verdade” (Aline, 1º B, entrevista).

O mês de agosto foi dedicado à cópia do livro de cada sala de ambos os períodos, resultando em um trabalho árduo, mas importante. Da mesma maneira como ocorreu no primeiro semestre de 2005, em que o Regimento Escolar foi por mim copiado, os livros de ocorrências disciplinares também passaram pelo mesmo trabalho, uma vez que o senhor Bernardo disse: “Em hipótese nenhuma! Xerox: de jeito nenhum!”.

### **2.3. Caracterização e contexto da Escola Estadual “Professor Lourenço de Oliveira”**

A escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira” estava localizada em um bairro periférico, mas comercial, da Zona Leste de São Paulo, denominado aqui de “José de Alencar”. Duas favelas situavam-se próximas à escola. O bairro dispunha de posto de saúde, hospital público, igrejas e bancos, mas não possuía áreas de lazer.

Segundo o Plano Gestão da escola, a média de habitantes por residência era em torno de cinco pessoas e “a maioria dos pais dos nossos alunos possuem o Ensino Fundamental incompleto” (PLANO GESTÃO da escola, 2003-2006, p.3). Reafirmando o que dizia esse documento da escola, nesse bairro, segundo a prefeitura da cidade de São Paulo, 12.615 – 7% das pessoas – tinham menos de um ano de estudo; 91.246 – 54% das pessoas – possuíam o Ensino Fundamental incompleto; 33.165 – 20% das pessoas – tinham o Ensino Fundamental completo; 26.512 – 16 % das pessoas – eram formadas no Ensino Médio e apenas 4.733 – 3% das pessoas – possuíam o Ensino Superior. Chama a atenção nesses dados que a grande maioria dos habitantes não possuía o Ensino Fundamental completo: somando-se o número de moradores que não possuíam o Ensino Fundamental

completo e o número que não possuía nem um ano de estudo, chega-se ao número de 103.861 pessoas ou à percentagem de 61%.<sup>14</sup>

Para obter informações com relação especificamente aos jovens do bairro em que a escola estava situada, recorri ao estudo de Aylene Bousquat e Amélia Cohn (2003) sobre o mapa da juventude da cidade de São Paulo. O Indicador Composto Juvenil de cada distrito ou bairro foi construído pelas autoras a partir das seguintes variáveis: percentual de população jovem do distrito; taxa anual de crescimento populacional do distrito entre 1991 e 2000; percentual de mães adolescentes no total de nascidos vivos; coeficiente de mortalidade por homicídios na faixa etária de 15 a 24 anos; percentual de jovens que não freqüentavam a escola; coeficiente de viagens por motivo de lazer por distrito; índice de mortalidade da população de 15 a 24 anos e valor de rendimento médio mensal familiar. Na pesquisa das autoras, o distrito com o melhor indicador recebeu nota 1, e o pior, nota 0. O bairro “José de Alencar” recebeu o indicador 0,36. Os bairros que tiveram os melhores indicadores foram Jardim Paulista (0,78), Moema (0,77) e Pinheiros (0,76) e os que receberam os piores indicadores foram Perelheiros (0,13), Grajaú (0,14), Jardim Ângela (0,18) e Cidade Tiradentes (0,18). Portanto, o bairro em que se situava a escola podia ser incluído no grupo daqueles com índices baixos, mas não entre os piores do município.

Após Bousquat e Cohn (2003) chegarem ao Indicador Composto Juvenil para cada distrito a partir das variáveis acima, as pesquisadoras agruparam todos os distritos da cidade de São Paulo em cinco Zonas Homogêneas (com características e condições semelhantes para os jovens). A primeira zona era aquela que reunia as melhores condições para os jovens e a zona cinco reunia as piores. Segundo as autoras, “José de Alencar”

---

<sup>14</sup> Essas informações incluíam todas as faixas etárias. Contava-se, assim, toda a população, incluindo as crianças, o que provocava uma distorção dos dados no sentido de abaixar as taxas de escolaridade do conjunto.

estava na zona quatro. Após sorteio, por meio dos mapas dos setores censitários, das quadras a serem visitadas, elas entrevistaram jovens das cinco zonas em suas residências. Foram entrevistados 586 jovens de 15 a 24 anos da zona 4<sup>15</sup>. O estudo indica que, na zona em que estava situado o bairro da escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira”, 15,5% das jovens entrevistadas tinham filhos. Na zona em que estavam os bairros Moema e Jardim Paulista, por exemplo, apenas 2,6% das jovens declararam ter filhos.

Na zona quatro, 60,6% dos jovens estudavam. Desse(a)s, 85,1% estudavam em escolas públicas e 43,4% estudavam no período noturno. As autoras também constataram que apenas 38,2% dos jovens paulistanos tinham acesso à Internet e que havia uma diferença acentuada entre as diferentes zonas: 72,4% dos jovens da zona 1 utilizavam Internet, em contraposição a apenas 30% deles na zona quatro. No que se refere ao trabalho, em 2003 apenas 29,2% dos jovens da zona quatro estavam inseridos no mercado de trabalho. Já na zona 1, 43,3% estavam empregados. Para Bousquat e Cohn (2003), “este aparente paradoxo pode estar indicando uma mudança do perfil do mercado de trabalho na cidade, que vem cobrando crescentes qualificações” (p.93). As autoras também analisaram a fonte de renda dos jovens paulistanos: segundo elas, 11,8% do total de jovens entrevistados se mantinham somente com seus próprios recursos.

De acordo com o que pude observar na escola estudada, a renda familiar dos jovens podia ser considerada baixa. Nas famílias de Ana Paula e Jennifer, alunas entrevistadas do 1º B, somente o pai trabalhava e ambos recebiam, segundo as jovens, R\$ 300,00 reais<sup>16</sup>, para cinco pessoas residentes na casa de cada uma das jovens. Já na família de Aline, do 1º B, das cinco pessoas que moravam em sua casa, três trabalhavam e a renda total era de R\$1.000,00 reais; no entanto, a família dela pagava R\$ 450,00 reais de aluguel.

---

<sup>15</sup> As autoras não separam os dados por sexo.

<sup>16</sup> Quando as entrevistas foram realizadas, o salário mínimo era de R\$ 300,00 reais.

Camila do 1º I contou que “se juntar o [salário] do meu pai que é R\$ 500,00 e da minha mãe que é R\$450,00, chega a uns R\$ 950,00” (entrevista). Seu pai era carteiro e sua mãe era costureira. Na família de Ariane, do 2º A, três pessoas trabalhavam e a renda total, segundo ela, era de R\$ 700,00. O pai de Ariane era pedreiro e sua mãe era empregada doméstica. Na casa de Laura, do 1º E, moravam seis pessoas e apenas seu padrasto trabalhava como pintor “de casa”. Ele ganhava R\$ 450,00 reais, “às vezes sai um pouco a mais, dependendo do serviço, ele pega até um pouco a mais, mas geralmente, ele pega R\$ 450,00, às vezes menos” (Laura, 1º E, entrevista). Carlos, aluno do 3º F do período noturno, contou-me que morava com sua mãe, que era empregada doméstica e que ele trabalhava em uma “loja de doces”, com um salário de R\$ 350,00.

Em diversas ocasiões, percebi que o(a)s profissionais da escola sentiam-se sensibilizados pelo fato de os alunos pertencerem a setores populares e às vezes, passarem por algumas privações. A inspetora Sara, que trabalhava nos períodos vespertino e noturno, notava que os estudantes, especialmente os da tarde, ficavam, muitas vezes, sem comer: “...daqui a pouco, você vê aqueles que estão passando mal. Aí você pergunta ‘você comeu alguma coisa hoje?’ Eles falam: ‘não!’ Entende? Eles passam mal porque ficam sem comer” (entrevista). A professora Tamiko, de português, contou que em 2004 levou seus alunos da 5ª série a uma excursão ao Zoológico: “nós fomos de manhã e íamos voltar às 5 horas da tarde, então era pra levar lanche. Agora, eles levaram? Não, porque eles não tinham dinheiro pra levar lanche e eles foram porque a escola pagou o ônibus” (entrevista). A professora explicou que comprou, com seu próprio dinheiro, um lanche para cada aluno e aluna.

Os alunos de Ensino Médio que possuíam celulares ou walkman, por exemplo, compravam-nos com o dinheiro do seu próprio trabalho. Conforme as observações e

conversas informais, parte dos jovens que não foram entrevistados trabalhava como vendedores, mas a maioria deles estava procurando emprego. Já das moças entrevistadas, apenas Amanda do 1º D, Ariane do 2º A e Fabiana do 1º C trabalhavam. Amanda estava em fase de experiência, trabalhando como atendente em uma locadora, mas não sabia se continuaria; Ariane trabalhava em um buffet aos finais de semana; e Fabiana trabalhava em uma perua escolar. Já Alex do 1º A trabalhava em uma empresa de contabilidade e turismo: entrava no trabalho às 12:30h, só saía às 23:00 horas e recebia apenas R\$ 450,00.

Com relação à estrutura física, a escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira” tinha dois prédios. No prédio menor havia duas salas de artes e o anfiteatro, com capacidade para 250 pessoas. Ao lado desse prédio, havia a quadra de esportes descoberta e um espaço descoberto menor, que também era utilizado para que os alunos tivessem aulas de Educação Física. O outro prédio tinha dois andares. Na parte térrea coberta, havia um espaço em que os alunos jogavam ping-pong. Havia também: o pátio, a cozinha, a cantina, o refeitório, a biblioteca e os banheiros de uso discente. Ainda no térreo, adentrando por uma porta, que separava o pátio, havia um corredor onde se encontravam: a zeladoria, a sala para almoxarifado, a sala dos professores, a sala da direção, a sala da coordenação, a sala da secretaria e os banheiros que só podiam ser usados por profissionais. No primeiro andar estavam as 22 salas de aula, com cerca de 45 alunos em cada uma. No segundo andar desse prédio, ficavam: a sala de vídeo, a sala do dentista, que não estava em funcionamento, a sala de informática e o laboratório de Biologia.

As salas de aula possuíam estrutura precária: as carteiras eram velhas, não havia armários nas salas, - “foram todos arrebitados” (Professor João, conversa informal) - e as paredes eram muito pichadas, geralmente com giz. As janelas de todas as salas de aula possuíam grades.

A escola, com um total de 2700 alunos, funcionava em três períodos: manhã, das 7:00h às 12:20h; tarde, das 13:10h às 18:30h e noite, das 19:10h às 22:50h. Nos períodos matutino e noturno havia o Ensino Médio. De manhã havia oito salas de primeiros anos (1º A até 1º H), sete salas de segundos anos (2º A até 2º G) e quatro de terceiros anos (3º A até 3º D), totalizando 19 turmas. À noite, havia quatro classes de primeiros anos (1º I até 1º M), quatro turmas de segundos anos (2º H até 2º L) e quatro salas de terceiros anos do Ensino Médio (3º E até 3º H), totalizando 12 turmas no período noturno. À tarde, crianças e jovens de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental freqüentavam a escola. Dessa forma, como já foi dito, as observações foram realizadas nos dois períodos em que os jovens de Ensino Médio tinham aulas.

De manhã, os rapazes e moças tinham seis aulas e as diversas turmas de Ensino Médio eram divididas em dois intervalos: no primeiro intervalo, às 09h30minh, alunos dos 1ºs anos (do 1º A ao 1º H) e duas turmas de 2º ano desciam para o pátio; e no segundo intervalo, às 10:20h, jovens de 2ºs e 3ºs anos. Cada intervalo durava vinte minutos. Tratava-se, então, de um curto período de tempo para que os estudantes pudessem comer alguma coisa e conversar um pouco com seus colegas. Dessa forma, segundo comentários de algumas moças, “... é muito cansativo. Fico morrendo de fome nas primeiras quatro aulas de cinquenta minutos cada e a gente não pode comer nada na sala. Mas, de vez em quando, eu como escondido.” (aluna do período matutino, conversa informal). Já Renan, do 1º B falou que os alunos de Ensino Médio sofriam preconceito, porque apenas os alunos do Ensino Fundamental ganhavam merenda da escola:

isso é um absurdo. Quando o meu irmão estudava aqui, as oitavas séries também ficavam no mesmo período que ele do colegial. E as tias [inspetoras] tinham a coragem de dar lanche só para quem era da 8ª. Os alunos do colegial ficavam olhando, alguns com vontade, com fome e sem dinheiro para comprar lanche na cantina. É muito caro. Onde já se viu, um pão de queijo custar R\$ 1,20? Eu, por exemplo, não tenho dinheiro e só de vez em quando como alguma coisa (Renan, 1º B, conversa informal no pátio).

De acordo com os alunos e alunas, como quase não tinham tempo para “esfriar a cabeça”, aproveitavam e conversavam durante as aulas, motivo de grande insatisfação e reclamação dos professores. Para a vice-diretora Anna, “os alunos da manhã têm mesmo que ter seis aulas, afinal eles nem trabalham, não fazem nada...” (conversa informal). Era essa a visão predominante entre os profissionais a respeito dos jovens da manhã.

Já à noite, era diferente. Os jovens tinham apenas quatro aulas e o intervalo era único, com duração de 30 minutos. As moças e os rapazes do noturno eram vistos como trabalhadores, como se 100% dos alunos realmente trabalhassem. Havia essa generalização para vários profissionais: de manhã ninguém trabalhava e à noite todos trabalhavam. Além disso, nesse período havia uma grande evasão de alunos, conforme os dias do ano letivo iam passando. Se no início do ano, as salas do noturno eram lotadas, com 45 alunos em cada uma, no terceiro bimestre havia apenas cerca de 20 alunos por sala, conforme pude observar. De acordo com a generalização realizada pelo(a)s profissionais, esses alunos que tinham abandonado a escola no segundo bimestre, voltavam no mês de outubro e os professores acabavam nem se lembrando dele(a)s.

Como já indicado, na escola trabalhavam um total de 92 professoras e professores. A maioria dele(a)s era eventual e a maioria das professoras de Ensino Médio eram mulheres. Dos 19 profissionais entrevistados, todos concluíram cursos de graduação em faculdades particulares.



No primeiro semestre de 2005, no período matutino e vespertino trabalhavam na direção a vice-diretora Anna e o diretor Bernardo. A vice-diretora responsável pelo período noturno era Deise, que chegou à escola no ano de 2005, juntamente com a vice-diretora Anna. No entanto, no início do segundo semestre de 2005, houve uma rotatividade nesses profissionais: de manhã e à tarde ficavam a diretora (efetiva da escola) Neuza e uma nova vice-diretora - Taís. À noite, ficava o agora vice-diretor Bernardo, que antes atuara como diretor. A vice-diretora Deise ficou apenas cinco meses no cargo: “sei que os alunos me detestam, tenho medo de levar um tiro... não pretendo ficar muito tempo aqui” (conversa informal). Responsável pelo período noturno durante todo o primeiro semestre de 2005, Deise tinha uma visão negativa dos jovens e, da mesma forma, eles e elas também tinham dela uma visão negativa. A vice-diretora disse-me que estava na escola por uma questão de complementação salarial: “eu sou... trabalho na instrumentação cirúrgica, adoro o meu trabalho [seus olhos brilharam ao falar disso], mas o salário não dá, né? Tive que vir pra cá”. Deise explicou-me seu pensamento, que fundamentava suas atitudes com os alunos, consideradas pelos jovens e por alguns profissionais como inadequadas.

Aprenda uma coisa: você tem que chegar sendo rígida e autoritária, senão os alunos não te respeitam nunca mais. Esse negócio de ser simpática, querer criar um vínculo, não funciona [...] você tem que impor a sua autoridade. Eu chego chutando a porta, todo mundo sabe que sou eu (conversa informal).

No dia oito de março, presenciei uma cena desagradável, que ajuda a explicar o motivo que fazia com que os alunos detestassem a vice-diretora Deise. Um grupo de moças e rapazes estava vindo pelo corredor com a amiga Taís, do 1º L, passando mal; aproximaram-se da vice-diretora e disseram que a jovem precisava ir embora. Deise respondeu, olhando para Taís: “Sério?! Pois eu também estou passando mal, eu também estou menstruada, eu também estou com dor de cabeça. Você quer que eu vá ao banheiro e

tire a calça para te mostrar?”. Ao ouvirem isso, os jovens que estavam acompanhando Taís e os outros que estavam no corredor mostraram-se chocados, e, confesso, tanto quanto eu mesma. Deise se afastou. Eu me aproximei da moça, visivelmente sem cor, pedi permissão para o senhor Bernardo (que excepcionalmente estava na escola naquele horário) e a levei para casa.

Além disso, em diversas passagens do caderno de campo escrito por mim (sempre logo após sair da escola), havia registros de gritos da vice-diretora Deise para grupos de alunos que estavam, a meu ver, apenas conversando na hora do intervalo ou que estavam no corredor da secretaria da escola esperando um documento e levaram suspensão. Essa impressão foi reforçada por comentários de funcionários da própria escola: “eles são bons meninos, e ela [Deise], essa sem educação [num tom muito baixo] já chegou ofendendo eles, dizendo que eles eram vagabundos, que eles não estavam fazendo nada de útil, só atrapalhando os outros, mas eles estavam apenas conversando baixinho no corredor” (funcionária do período noturno, conversa informal).

Na escola pública de periferia estudada na dissertação de mestrado de Liliane Petris Batista (2002), também foram constatados sentimentos negativos dos profissionais a respeito dos alunos, inclusive a vontade de não ficar muito tempo naquela escola:

A má fama da escola e de seus alunos pretensamente “incapazes”, desinteressados e violentos é conhecida em toda a região, o que faz com que o profissional já chegue ali contanto os dias para conseguir sair. Chegando com uma imagem pré-concebida e poderosa, é difícil pra o professor libertar-se dos seus próprios pré-conceitos e, principalmente, estar aberto para entender o que se passa na escola e perceber o modo de ver o mundo e de viver dos alunos e das suas famílias (p.72).

Observei, na escola “Professor Lourenço de Oliveira”, uma grande rotatividade de diretores, que parecia ser um dos meios para passarem o menor tempo possível na

escola e com os alunos. Em meados do segundo semestre de 2005, a diretora efetiva, Neuza, voltou para o seu antigo cargo de supervisora de ensino e a escola ficou novamente sem diretora. Quem foi nomeada para o cargo foi a ex-vice-diretora Anna e Bernardo, que já atuara como diretor, continuou como vice. Assim, no período matutino ficavam a diretora Anna e o vice-diretor Bernardo e, com a saída de Deise, no período noturno ficava a vice-diretora Taís.

Esse rodízio de diretores e também de professores na escola (porque a maioria dos docentes era eventual) era alvo de grande reclamação por parte de alguns alunos e de algumas professoras, como Amélia:

Mas agora, não. Entrou um, entrou outro, entrou outro, sai, volta, vai para a diretoria, vem de novo, fica o Bernardo, aí ele é o substituto mesmo, ele não é o diretor, mas ele é o diretor e aí? Eu acho que a nossa relação com a direção é meio... (Professora Amélia, entrevista).

Eu acho que a escola afundou miseravelmente, por conta das sucessivas mudanças de direção que a gente teve nesses últimos anos. Não é que os diretores fossem ruins, mas é porque eles não estabeleceram uma linha e quando não se estabelece uma linha, todos os professores fazem o que querem. Então os bons alunos saíram e os maus ficaram... e os maus vêm porque eles sabem a fama que a escola tem. Então, é um círculo vicioso [...] Tem também o problema que o professor tira licença, o pedagógico vai para o brejo, põe um [professor] eventual que não tem contato com a sala, não tem programa, o aluno não respeita e aí o aluno deixa a escola. (Professora Amélia, entrevista).

A escola possuía também um grupo de Teatro, sob responsabilidade da professora Amélia, de Biologia. Nas observações realizadas durante os ensaios, cerca de 30 jovens faziam diversos exercícios de relaxamento, de construção da identidade como grupo e atividades de comunicação não verbal, de modo a desenvolver a autoconfiança e a criatividade. As observações no anfiteatro se iniciaram depois de uma conversa com a professora Amélia, na qual, após lhe contar sobre meus objetivos, ela convidou-me para ir aos ensaios e me mostrou um questionário por ela organizado. Esse questionário era

composto por várias questões abertas a respeito de como os jovens viam a escola e o seu bairro e foi preenchido por 197 alunos do Ensino Médio. As questões, segundo a professora Amélia, foram elaboradas pelos próprios estudantes do teatro e foram eles que também o aplicaram em diversas classes.<sup>17</sup>

É interessante notar que apenas participava do projeto de Teatro quem tivesse ótimas notas: “se vocês estiverem com notas baixas, é porque o teatro está ocupando o tempo de vocês, a ponto de não deixar vocês estudarem”. (Professora Amélia, numa conversa com os jovens, quando vários ficaram com nota vermelha em diversas disciplinas no primeiro bimestre (registro de campo)). Nessa conversa, as moças e os rapazes explicaram o porquê de cada nota vermelha, esclarecendo os motivos das críticas feitas aos professores. Pude ouvir a versão das jovens consideradas indisciplinadas por não prestarem atenção à aula e por terem notas ruins. Essa observação auxiliou-me também no momento em que as jovens foram escolhidas para serem entrevistadas:

Eu não entendo o que o Flávio de Matemática fala, eu fiquei com nota vermelha na matéria dele porque ele fala palavras muito difíceis, mas eu sei que eu não me dediquei. Mas também, como eu vou prestar atenção se eu não entendo nada? (Valquíria, 1º A, manhã, conversa com a professora Amélia, Registro de campo).

Para o Eduardo [professor eventual de História], e principalmente para a Zuleica [professora de Português], eu sou a pior aluna da sala, ela fala que eu sou o pivô de tudo só porque eu sou repetente, ela fala que eu não tô nem aí com nada, que eu levo os outros pro mau caminho... (Laura, 1º E – manhã, conversa com a professora Amélia, Registro de campo).

A Tamiko [professora de Português] sim, consegue colocar ordem na sala, de um jeito que não deixa a gente se sentindo mal, mas a Rita [de Física], ela é horrível, ela faz eu me sentir um lixo, porque ela vive pegando no meu pé, ela só pega no meu pé e não pega no dos outros, como se eu fosse a pior aluna, como se eu não fizesse nada... (Renata, 2º D, manhã, conversa com a professora Amélia, Registro de campo).

---

<sup>17</sup> Como uma das formas de aproximação com os sujeitos, tentei colaborar com o trabalho do grupo de teatro, tabulando essas questões. As perguntas versavam sobre as idéias dos estudantes sobre a escola e embora eu não tenha utilizado diretamente seus resultados, eles foram muito interessantes como uma primeira forma de contato com essas opiniões.

A partir dessas falas, percebe-se que essas moças confiavam muito na professora, coordenadora do grupo de teatro. A relação dessas alunas com a professora de Biologia, que estava nessa escola há dezesseis anos, era muito harmoniosa, indicando que as moças se comportavam de formas diferenciadas nas variadas aulas.

## CAPÍTULO II

### “A PROFESSORA ME DEIXOU DE RECUPERAÇÃO PORQUE ELA DISSE QUE EU SOU MUITO BAGUNCEIRA”

Aluna

No contexto investigado, a indisciplina de moças e rapazes estava associada a seu desempenho na aprendizagem. Além de as moças entrevistadas serem consideradas indisciplinadas, elas também eram vistas como más alunas pelo(a)s profissionais: “Apesar de ela ter rendimento, nota e conteúdo, ela acaba não sendo uma aluna tão boa, porque ela não tem aquela participação e porque não presta atenção nas aulas” (Professora Gisele, entrevista). A disciplina era um dos elementos que auxiliava na percepção, avaliação e classificação de “boa aluna”: “Por que você não entrevista a Laura, do 1º E? Ela é a pior aluna da sala. [Por quê?] Porque ela não faz nada, não deixa os outros fazerem as atividades, só bagunça, não pára quieta nem por um segundo” (Professora do período matutino, conversa informal).

A professora Gisele, na entrevista, exemplificou com outra situação essa mesma articulação: “eu tenho uma aluna, que ela é ex-Febem, ela foi adaptada e veio pra escola, porém *ela acaba sendo uma má aluna porque ela tem um mau comportamento*. Ela veio pra escola e ficou querendo fazer tudo. Pra mim, ela não rendeu nada” (grifos meus). Uma outra fala dessa mesma professora, que lecionava Física, mostrou de forma mais explícita uma determinada combinação entre os conceitos de disciplina e bom

desempenho: “um bom aluno é o que se comporta bem, é bem educado, é o que tem os princípios da educação, que nem, por exemplo, dizer: ‘por favor’, ‘desculpa’, ‘obrigado’, coisas básicas, mesmo não sendo um aluno que tenha nota”. Na mesma direção, a professora Silmara explicou que “bom aluno é aquele aluno que não responde mal, aquele aluno que sabe a hora de falar, aquele aluno que sabe se comportar diante dos outros” (entrevista). O professor Edivaldo também delimitou sua definição de aprendizado, relacionando-a a bom comportamento: “aprender é o quê? Copiar a matéria que eu passar, prestando atenção nas explicações” (entrevista).

Na entrevista, o vice-diretor Bernardo falou sobre a sua primeira experiência como diretor. Em uma sala de 2º ano do Ensino Médio noturno, os professores e as professoras diziam sentir muita dificuldade para trabalhar, há vários meses, devido aos comportamentos indisciplinados de cinco rapazes. Bernardo, tentando ajudá-los, conversou sobre as regras da escola com os cinco alunos na sala da direção e, primeiramente, fez um “pacto” (palavra do diretor) com esses rapazes:

*vocês não vão mais abrir a boca na sala de aula. Se vocês não abrirem mais a boca nesse sentido, causar indisciplina, ou se envolverem em indisciplina, se vocês ficarem quietinhos, certamente eu não vou receber mais nenhuma reclamação do 2º G (grifos meus).*

O diretor concluiu que a classe tinha melhorado durante uma semana “porque eles não estavam mais abrindo a boca”. A partir dessas descrições, é possível perceber que nas práticas cotidianas dos profissionais, estava muito presente a associação entre aluno disciplinado e bom aluno. Nesse último caso, o aluno disciplinado, explicitamente, era aquele que “não abria a boca na sala de aula”. É importante notar também que na conversa que o diretor teve com os alunos, ele repetiu essa idéia três vezes em uma mesma frase.

Além disso, a situação não foi solucionada definitivamente, porque eles “melhoraram apenas por uma semana” (Diretor Bernardo).

Comentando a respeito de ocorrências concretas de suas práticas, os professores, os professores e o diretor estabeleceram essa relação linear entre bom comportamento e bom desempenho dos alunos na escola, como se do primeiro decorresse o segundo, embora ao falarem nas entrevistas de uma forma mais geral e mais conceitual, tenham sido enumeradas por alguns profissionais, outras características do bom aluno (de ambos os sexos): participativo e criativo (Diretor Bernardo, Professora Elvira), interessado, esforçado, “procura aprender alguma coisa a mais” (Professora Eliane) e que “conversa sobre o assunto da matéria” (Professora Zuleica). De toda forma, a associação e mesmo confusão entre comportamento e desempenho era o que parecia predominar.

Marília Carvalho pergunta, refletindo sobre processos de avaliação que observou nas séries iniciais do Ensino Fundamental: “Até que ponto a avaliação das educadoras levava em consideração estritamente aspectos ligados à aprendizagem, até que ponto incorporava também elementos associados ao comportamento e à atitude?” (2004, p. 33). Da mesma forma, na escola estudada, também observei que “o que caracterizava um bom aluno era antes seu comportamento que sua aprendizagem” (idem, p.34).

Nas falas de alunos e alunas, a mesma relação era feita. Laura e Naione, alunas do Ensino Médio, ao serem questionadas sobre o quê entendiam por indisciplina, responderam o seguinte:

Aí eu acho assim, indisciplina também conta pelas notas, pelas notas ruins, regulares. Se o aluno é bagunceiro e tem uma nota boa, então a indisciplina dele é menos. Agora se o aluno é bagunceiro, as notas dele são ruins, tem falta pra caramba, aí eu acho isso aí um absurdo, aí sim é uma indisciplina (Laura, 1º E, manhã, trecho da entrevista).



Tipo, de fazer lição, de fazer os trabalhos, sim, eu entrego todos os trabalhos, mas de conversar, eu converso muito, muito, muito. Então, eu sou uma aluna regular, regular (Naione, 2º L, noite, entrevista).

Embora o(a)s jovens fossem cobrados para terem comportamentos disciplinados e para ambos os sexos houvesse a articulação entre “ser bom aluno” e “ter bom comportamento”, quando as moças tinham atitudes consideradas não condizentes com as regras escolares, elas adquiriam uma visibilidade e um investimento muito maiores por parte do(a) professor(a) . Assim, as observações cotidianas mostraram que determinados comportamentos eram mais toleráveis se o seu autor fosse um rapaz e, muitas vezes, essas mesmas atitudes, aceitáveis para um aluno do sexo masculino, eram inaceitáveis se a sua autora fosse uma moça, contrapondo-se até mesmo a suas notas. Diante disso, aquela jovem, por exemplo, que conversava muito, participava de algumas bagunças e tinha boas notas não era considerada tão boa aluna quanto outra que conversava menos, fazia todas as lições e prestava mais atenção às explicações. Segundo uma aluna do 1º ano do Ensino Médio: “a professora de inglês me deixou de recuperação, mas eu fiquei com seis na matéria dela, ela falou que me deixou de recuperação porque eu sou muito bagunceira” (conversa informal).

Foi possível notar a presença de percepções diferenciadas entre educadores e jovens no que tange à definição de quem seria indisciplinado ou não. Várias moças consideradas pelos profissionais como indisciplinadas nem sempre se viam dessa forma. Laura explicou que sabia o quanto era vista como uma das piores alunas da sala por causa dos seus comportamentos: “... [com relação] àqueles alunos bagunceiros, a professora [Zuleica] fala que eu fico sempre em primeiro lugar” (entrevista); “você ouviu ela [professora Tânia] falando pra você, quando você me chamou pra me entrevistar?: ‘você

escolheu a pessoa exata'. Ela fala que eu sou atentada demais" (entrevista). No entanto, Laura também disse que não se considerava tão indisciplinada assim: "eu não me acho daquele jeito terrível, como os professores me vêem". Quando perguntei se ela se considerava bagunceira, Laura respondeu que não se via como bagunceira, mas sim como uma "menina alegre e extrovertida".

Quando fiz a mesma questão a Ana Paula, ela respondeu que se achava "mais ou menos". Caroline e Camila também deram respostas semelhantes:

Olha, bagunceira, bagunceira, eu não sou tanto, vamos dizer que eu estou assim... mais ou menos... um pouquinho mais, um pouquinho menos, pode dizer que eu estou na média, na medida certa, nem tão bagunceira, nem muito quietinha. Antes, eu era bem mais reservada, bem mais quieta, agora é que eu estou me soltando mais um pouco. Vamos dizer assim que eu sou em cima do muro no meu comportamento, nem tanto pra lá, nem tanto pra cá (Caroline 1º E, manhã, entrevista)

Quando eu não tenho amigo, eu sou quieta, eu sou CDF, mas quando eu tenho amigo, eu converso muito e sou mais ou menos, uns 50%. Fico sendo meio termo, não sou nem boa e nem má aluna, fico lá no meio (Camila, 1º I, período da noite, entrevista).

Laura, Ana Paula, Caroline e Camila eram algumas das garotas identificadas pelos profissionais como indisciplinadas e, às vezes, como más alunas: "A professora falou assim na reunião: 'olha, mãe, a Camila só não é uma boa aluna, porque ela fica numa panelinha, que vou te contar... Ela fala, fala, fala, participa da bagunça, ela brinca na sala'" (Camila, na entrevista, referindo-se à "reunião de pais e mestres" do 2º bimestre, na qual esteve presente). Entretanto, elas eram também algumas das jovens que tentavam romper

com a dicotomia bagunceira / quietinha, colocando-se em um local intermediário, entre esses dois tipos de alunas.<sup>18</sup>

Essas moças não se encaixaram na classificação de indisciplinadas feita pelos profissionais, preferindo dizer que se encontravam no “meio termo” (Camila), que eram “mais ou menos” (Ana Paula), “uns 50%” (Camila) e “na medida certa” (Caroline), já que consideraram não ter comportamentos indisciplinados em todos os momentos. Caroline nem sempre se via como indisciplinada, mas sim como uma aluna que “às vezes” bagunçava, percebendo-se, assim, como “ocasional na indisciplina”.

Jéssica, do 1º D também revelou isso:

Bagunceira, eu não me acho, mas eu também não sou quieta, eu converso, eu faço as minhas gracinhas assim, mas eu também sei a hora de parar, apesar de os professores pensarem que eu não sei a hora de parar. Depende da aula, eu sou mais conversadeira.

Jéssica, além de não concordar com a polaridade indisciplina / disciplina, também mencionou que conhecia o fato de os professores a verem como uma aluna indisciplinada, “que não sabe a hora de parar” de conversar. No entanto, a moça se via como alguém que “sabia a hora de parar”.

É interessante ressaltar a fala de Camila: a garota disse que quando não tinha amigos, ela era “CDF”<sup>19</sup>, mas que quando tinha amigos, ela se via no meio termo da

---

<sup>18</sup> Situação semelhante foi encontrada por Luciano Campos da Silva (2005), doutorando da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: observou que os alunos por ele entrevistados também resistiam à oposição quietinhos / bagunceiros produzida e enfatizada pelos profissionais da escola. Em seu relatório de qualificação, a partir da consideração de que os alunos se viam no “meio termo”, entre disciplina e indisciplina, elaborou a classificação dos alunos em três tipos, conforme a frequência de participação nos eventos de indisciplina: os frequentes na indisciplina, os frequentes na disciplina e os ocasionais na indisciplina, ressaltando também que não seria possível classificar um aluno em apenas um desses três tipos de participação nas situações de indisciplina, já que um mesmo aluno se comportava de maneiras diferenciadas, conforme o professor que estava na sala, por exemplo.

<sup>19</sup> Expressão que equivale a “bom aluno” em termos de desempenho.

disciplina / indisciplina. As observações mostraram que moças consideradas indisciplinadas freqüentemente estavam em grupo e que para essas garotas, a opinião que seu grupo tinha a respeito delas era muito importante: “se eu ficasse quieta, se eu abaixasse a cabeça e não me defendesse [da vice-diretora Deise, que queria suspendê-la, sem deixar que ela expusesse suas idéias], não ia mais poder vir pra escola. Iam me chamar de covarde, não seria mais respeitada pela minha turma”. (Tatiana, 1º ano I, período noturno).

Rubi (2003) também observou, em sua pesquisa realizada em duas escolas públicas de Marselha, França, que, além de as moças indisciplinadas e transgressoras estarem sempre rodeadas de amiga(o)s e possuírem uma rede de relacionamentos bastante extensa dentro (e fora) da instituição escolar, a imagem que seus amigos tinham delas era fundamental: “para que a adolescente obtenha um status social valorizado pelo grupo, é indispensável que construa a sua imagem pública e a sua reputação” (p.61, tradução livre). Segundo a autora, essa imagem da jovem era construída a partir da sua aparência (códigos lingüísticos, visuais, gestos), da sua força de caráter (medida pela maneira como se responde a uma provocação ou ofensa) e da sua rede de relacionamentos. Na citação de Tatiana, é possível perceber a importância que a jovem atribuía à imagem que seus amigos elaboravam dela: era preferível defender-se, recusar-se a ficar quieta e não “baixar a cabeça” para a vice-diretora do que “ficar mau” e não ser mais respeitada pela sua turma.

De acordo com a pesquisa sobre grupos de *rap* e *funk*, realizada por Juarez Dayrell, em um bairro periférico de Belo Horizonte:

O grupo é sempre uma referência muito forte, aparecendo como um espaço privilegiado de investimento emocional e de construção de relações de confiança, numa complexa trama de conflitos e acordos, em um equilíbrio instável. Mas em todos eles parece que a individualidade dos seus membros é assegurada, fazendo com que as relações sejam uma contínua negociação com as diferenças e os desejos individuais (p. 129).

Minhas observações mostraram que na escola estudada era em grupo que se faziam tanto a moça, como o rapaz indisciplinado(a)s e vice-versa. Era por meio do grupo que moças e rapazes podiam contestar as regras escolares, as punições e os atitudes dos(as) profissionais. O professor João mencionou este assunto durante a entrevista: “[...] ocorre também de forma mais acentuada porque ele está em grupo. O indisciplinado nunca está sozinho, sempre está junto de alguém”.

Contudo, pude observar que nem sempre a relação com o grupo era do mesmo tipo. Quando a aluna Laura, por exemplo, faltava, o seu grupinho não era o mesmo, ficava mais calado, mas, diferentemente de Caroline e Camila, que também ficavam mais quietas quando as pessoas do seu grupo faltavam na escola, Laura se dirigia a outros grupos e continuava conversando e “brincando”, como fazia com seu próprio grupo.

A partir desses exemplos de Caroline, Camila e Laura nos seus relacionamentos grupais, é possível perceber a impossibilidade de fazer uma simples generalização, uma vez que havia várias formas de ser aluna, de significar os próprios comportamentos, o grupo de amigos e a escola, assim como havia múltiplas formas de ser feminina numa mesma instituição.

Questionados diretamente sobre o quê entendiam como indisciplina, rapazes e moças responderam:

O que é indisciplina?... É uma pessoa mal educada. Uma pessoa “tá” conversando e a outra “tá” falando, sabe? Você está conversando comigo e tem outra pessoa que não deixa (Rodrigo, 1º B, manhã, entrevista).

Uma falta de respeito com os professores e também com os alunos (Jéssica, 1ºD, manhã, entrevista).

Pessoas que respondem para o professor (Ana Paula, 1ºB, manhã, entrevista).

O que é indisciplina pra mim? É o aluno que não respeita o professor na hora em que ele está explicando, são as pessoas que não respeitam os colegas, são as pessoas que xingam o professor (Amanda, 1ºD, manhã, entrevista).

Indisciplina? Eu acho que é meio que desrespeito com a escola (Aline, 1ºB, manhã, entrevista).

Portanto, para os jovens de ambos os sexos da escola pesquisada, a indisciplina aparecia principalmente como sinônimo de falta de educação e falta de respeito entre as pessoas. Alguns alunos a interpretavam como falta de respeito apenas ao professor ou professora; outros apresentavam uma percepção mais abrangente, que incluía também a relação entre os colegas (“são as pessoas que não respeitam os colegas” – Amanda) e a atitude do(a) profissional em relação ao aluno:

No dia em que eu desci, eu vi que não era eu a sem educação e sim a inspetora e a diretora. Elas até falaram: “nossa, que menina mal educada”, mas como elas não deixam ninguém falar o que pensa, elas também são indisciplinadas, porque, nossa... só elas queriam falar, só elas estavam com a razão. Como elas não souberam me respeitar, elas foram indisciplinadas (Fabiana, 1ºC, manhã, entrevista).

Caroline, além de identificar as pessoas indisciplinadas por sua falta de educação, também se reconhecia, às vezes, como mal educada e, portanto, indisciplinada, mostrando uma visão crítica de si mesma: “Indisciplina, a gente sempre vê: falta de educação, eu não posso falar nada porque às vezes eu sou mal educada” (Caroline, 1ºE, período matutino, entrevista).

Algumas professoras e professores partilhavam com os estudantes essa visão de falta de respeito e indisciplina como termos de mesmo significado. Quando perguntei à professora Eliane o que ela entendia por comportamentos indisciplinados, ela respondeu:

“eu não gosto de falta de respeito, não só comigo, mas também com os colegas, xingar, uma forma agressiva de ser” (entrevista). Para a professora Solange, que lecionava geografia, “se você não tiver respeito, não tem disciplina” (entrevista). Do mesmo modo, para a professora Elvira “a indisciplina está na falta de respeito”.

Porém um outro aspecto em que as percepções de alunos e alunas diferiam intensamente das idéias de seus professores e professoras era relativo às “brincadeiras”. A grande maioria dos profissionais relacionava as brincadeiras dos alunos e das alunas com comportamentos indisciplinados, abordando-os como se significassem a mesma coisa. Esse ponto de vista era muito criticado pelos jovens de uma maneira geral, já que brincar não era considerado por ele(a)s como falta de respeito. As brincadeiras entre os amigos e com alguns professores eram muito valorizadas por rapazes e moças: “o professor Levy é super legal; quando eu brinco com ele, ele compreende as brincadeiras, isso eu acho legal. Mas, tem professor que não gosta de brincadeira, você ‘tá’ brincando e o professor vem e te “queima” [resposta considerada grosseira]” (Camila, 1º I, entrevista). Por meio das brincadeiras, o(a)s jovens podiam divertir-se e esquecer um pouco os problemas que vivenciavam: “tem vezes, que você tem que levar as coisas um pouco na brincadeira” (Jennifer, 1º B, manhã, entrevista). O(a)s jovens compreendiam as brincadeiras como fundamentais e imprescindíveis no cotidiano escolar, mas grande parte do(a)s profissionais as percebiam como um grande problema, vendo-as como sinônimo de indisciplina.

Segundo uma aluna:

A professora Tamiko, ela não deixa a gente entrar quando a gente chega atrasado, mas ela tinha chegado atrasada. Então a gente fez uma *brincadeira*: “professora, você não vai entrar, você “tá” atrasada, você chegou atrasada”. Então, ela ficou nervosa e eu, a minha amiga e um menino levamos suspensão só por causa disso, eu não achei certo. Eu não achei certo porque a gente tava *brincando* com a professora e ela levou a sério. Ela poderia ter dado aula, era só *brincadeira* (Naione, 2º L, período noturno, entrevista, grifos meus).

Como, do ponto de vista da aluna, tratava-se apenas de uma brincadeira com a professora de português, ela ficou inconformada com a suspensão dada a seus amigos e a ela. Porém, a professora entendeu essa atitude dos jovens de outra maneira: como um comportamento agressivo e indisciplinado.

Ariane, do 2º A, criticava a relação estabelecida, pelos profissionais, entre indisciplina e brincadeiras, porque os jovens gostavam muito de “zoar dos colegas”, num clima de amizade e divertimento, mas os profissionais consideravam esses comportamentos como problemáticos: “A tia [inspetora] fica brigando com a gente por estarmos brincando. Não é justo: é hora do intervalo, né? Todo mundo vai brincar mesmo. Tem vezes que a gente fica brincando de brigar, mas tipo fingindo que está brigando” (Ariane, 2º A, entrevista).

Da mesma forma, Camila se remeteu a uma situação parecida, em que a brincadeira foi mal compreendida: “Uma menina riscou o meu caderno, eu fui lá e risquei o dela, mas assim, a gente tava copiando a lição, só que tipo brincando ao mesmo tempo. O professor entendeu errado e levou a gente pra diretoria, mas a gente não tava brigando”.

Naione, do 2º L e Carlos, do 3º F, jovens do período noturno, comentaram que o fato de os profissionais criticarem as brincadeiras na escola, não significava que eles deixassem de estudar: “a gente fica fazendo brincadeira [risadas], mas tipo é normal, a gente brinca, mas a gente faz lição” (Naione); “Eu sou brincalhão. Eu brinco com todo mundo, mas quando é hora de fazer lição é para fazer lição” (Carlos). Para Laura, como a sua sala era bastante unida, as brincadeiras eram comuns: “A gente leva tudo na brincadeira, porque a sala é bastante unida”. Nas entrevistas, os jovens e as jovens



referiram-se às brincadeiras na escola, reconhecendo-se orgulhosamente como “brincalhão” ou “brincalhona”: “eu sou muito brincalhão, eu gosto muito de brincar” (Alex, 1º A). Outras ocorrências foram descritas:

Teve uma vez que eu... a sala e o corredor são assim, têm um monte de buraquinho no teto e na parede e a gente começou a fazer bolinha e aviãozinho para jogar nos buracos... aquele dia foi muito legal, a gente ficava jogando e o pessoal de fora devolvendo. Foi uma briga. A gente brincou muito naquele dia. E quando a gente saiu, estava lotado o corredor. A diretora subiu e fez a gente recolher tudo, fez a gente assinar um termo de ocorrência só porque a gente tava brincando... (Aline, 1º B, manhã, entrevista).

Tem vezes que a gente briga brincando e a professora entende tudo errado: eu estava na sala e o moleque chegou e me deu um susto e eu fui para cima dele e ele falou: “você tem problema do coração?” e eu falei “minha mãe tem e isso pode ser genético.” Aí ele falou “‘tá’ bom, eu nunca mais vou ter dar um susto”. Mas ele me deu um susto e na hora que ele me deu o susto eu virei para bater nele. A sorte dele foi que ele virou o rosto senão ia ser na cara, aí eu dei nas costas, mas a gente sempre conversa numa boa também, a gente se dá super bem, eu brigo de brincadeira (Camila, 1º I, período noturno, entrevista).

Na pesquisa realizada por Tânia Cruz (2004), numa escola pública de São Paulo, idéias semelhantes, como, por exemplo, “brigar de brincadeira” estavam presentes no recreio de crianças de 7 a 10 anos. Apesar das diferenças de idade entre aluno(a)s das séries iniciais do Ensino Fundamental e jovens do Ensino Médio, brincadeiras existiam em ambas as faixas-etárias. Mas, tratava-se de brincadeiras diferentes. Para moças e rapazes, brincar estava relacionado com atividades em conjunto com os amigos de ambos os sexos e também “zoar os colegas”, fingindo discutir seriamente, motivos para grande divertimento: “Tipo, a gente brinca com a minha amiga, que é bem moreninha, e ela nem liga porque ela sabe que é zoeira” (Naione, 2º L, período noturno, entrevista)<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> O provável conteúdo racista desta “brincadeira” não foi analisado, especialmente por não dispormos de informações sobre a versão da colega que era objeto das piadas. Além disso, é importante ressaltar que, neste trabalho, a categoria raça não foi analisada porque a pesquisa empírica não revelou situações ricas e produtivas para o seu desenvolvimento. Com isso não quero minimizar a importância de tal categoria e nem afirmar que não esteja presente na instituição escolar. Postulo apenas que, na escola estudada, com o olhar

A inspetora de ensino Sara revelou durante a entrevista essa diferença decorrente da idade entre aluno(a)s do Ensino Fundamental e alunos e alunas do Ensino Médio: no período vespertino, ela não conseguia nem sentar, porque estudantes de 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries principalmente, davam muito trabalho e ela tinha que ficar correndo atrás deles:

É aquela corrida o tempo todo. A gente não pára! À tarde eu não sento: eu estou aqui, aí eu vou pegar um aluno ali, eu vou ver o outro que está *brigando* e é outro que está *xingando* o outro [...]. Têm coisas que chegam a ser engraçadas. Você vê aqueles pirralhinhos *brigando*, às vezes, por bobeira, porque jogou um papelzinho... (grifos meus)

Segundo ela, comparados aos alunos da tarde, os alunos da noite (Ensino Médio) eram muito mais tranquilos: “intervalo de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries não é um intervalo, né? É uma corrida, porque eles não param. O noturno é um sossego, porque você os vê só num canto, conversando entre eles, sentados, só às vezes tem brigas”.

Diferentemente das relações estabelecidas entre jovens, que se reuniam algumas vezes, sentados calmamente, em grupos mistos para “zoar” e conversar, crianças de 7 a 10 anos, segundo Cruz, separavam-se em grupinhos de meninas e grupos de meninos. Naquele contexto, as brincadeiras de brigar surgiam entre os sexos como tentativas para que pudessem se aproximar. No entanto, os profissionais da escola pesquisada pela autora, de forma semelhante aos observados por mim, não conseguiam perceber esses jogos de aproximação, vistos apenas como conflitos e brigas e punindo-os como indisciplina.

Ao mesmo tempo, os significados atribuídos à indisciplina pelos professores e professoras eram muito diversos: comportamentos vistos como indisciplinados por um(a) determinado(a) profissional, não eram considerados do mesmo nível de gravidade ou às

---

que tive e com os objetivos específicos dessa investigação, tais questões, além de não terem sido enfocadas, não afloraram.

vezes nem eram considerados indisciplinados por outro(a) educador(a). A professora Anete, por exemplo, descreveu uma ocorrência com um aluno em que este falou “palavrão” para ela. Sintetizando, a professora chegou à conclusão de que como ela não encontrou o seu “diploma no lixo” (Anete), esse rapaz não poderia, definitivamente, entrar mais em sua aula (durante todo o ano): “falar palavrão para mim é uma vez só. E ele se atreveu. Aí ele soltou logo um sonoro palavrão e para mim bastou, não precisa falar mais nada. Foi. E esse aluno, na minha aula, não retorna porque isso acontece uma vez só. Não retorna!”. Se para a professora Solange, esse foi um comportamento indisciplinado gravíssimo, a ponto de a professora dizer: “eu preferia que ele fosse transferido, mas eu não sou a diretora”, para a vice-diretora Anna, tal atitude não foi tão grave assim, uma vez que, formalmente, esse jovem recebeu apenas uma advertência (as análises dos livros de ocorrências disciplinares dos estudantes mostraram que havia apenas este registro punitivo *para um rapaz* por ele falar palavrão). Concomitantemente, a professora Gisele disse durante a entrevista: “se o aluno fala pra mim: ‘vai tomar naquele lugar’, não é um caso de eu levar lá pra baixo [direção escolar], é um caso de eu resolver na sala de aula, não deixa de ser uma falta de respeito”.

A partir disso, verifica-se que havia diversos conceitos e entendimentos acerca da indisciplina na escola, variando muito de profissional para profissional, destes para os alunos e mesmo de um aluno(a) para outro(a), o que revela a complexidade da questão. Embora houvesse alguns elementos em comum – principalmente a associação entre disciplina e bom desempenho escolar e entre indisciplina e desrespeito – esses significados e sua intensidade se modificavam de acordo com os atores, uma vez que dependiam tanto da percepção do educador ou educadora quanto do fato do estudante ser do sexo masculino ou feminino, do contexto em que ocorrera o fato, da história anterior do aluno ou aluna etc.

Esta constatação reforçou a idéia de escolher as moças a serem entrevistadas a partir da indicação dos profissionais que trabalhavam com elas e não a partir de algum conceito definido antecipadamente, já que possivelmente em outra instituição, outras alunas seriam consideradas indisciplinadas.

### **CAPÍTULO III**

#### **“ELAS ERAM SEMPRE AS MAIS QUIETINHAS, MAS AGORA, ELAS ESTÃO SE MOSTRANDO, ESTÃO APARECENDO”**

Aluna

Tanto os sujeitos que foram entrevistados, como os que foram ouvidos em conversas informais, incluindo-se aí profissionais e jovens, tinham práticas, atitudes e falas que significavam os comportamentos de rapazes e de moças do Ensino Médio como diferentes entre si. Nos significados atribuídos a essas diferenças entre os sexos estavam presentes muitas vezes associações dicotômicas, que eram utilizadas na tentativa de explicar a indisciplina escolar, considerada “o inimigo número um do educador atual” (Aquino, 1996, p. 40), isto é, os significados atribuídos à indisciplina das moças e dos rapazes articulavam-se com padrões de feminilidades e masculinidades. Apesar de muitas vezes naturalizarem os comportamentos que atribuíam a rapazes e moças, tanto estudantes quanto profissionais da escola em diversas outras passagens abordavam e avaliavam esses comportamentos como não sendo tão naturais nem generalizados assim. Dessa forma, ao mesmo tempo em que apontavam indícios da presença de alguns modelos de gênero no contexto em que estavam inseridos, também indicavam pistas das rupturas e transformações em curso nesses modelos.

Quando meninos, meninas, moços e moças chegam à escola, já têm interiorizada parte dos padrões dos comportamentos discriminatórios, que podem ter

origem numa forma de pensar bipolar. Por meio de diversas instituições e ensinamentos, muitas concepções foram aprendidas e assimiladas, tornando-se aparentemente naturais, mesmo que sejam fatos culturais, construídos social e historicamente.

A situação descrita abaixo, observada no dia 01 de março de 2005, no 3º ano F, sala do período noturno, exemplifica como os alunos eram ensinados a ver e a pensar determinadas explicações como naturais e genéticas. Era aula expositiva da professora Amélia, de Biologia, sobre os ossos humanos. Na conclusão da aula, a professora completou que “todos os seres humanos podem nadar, mas nem todos podem nadar rápido. Assim como há peixes que nadam mais rápido do que outros, nadar mais rápido é uma característica genética”. A professora não mencionou que com muito treino e esforço, os nadadores e salva-vidas, por exemplo, aperfeiçoam-se dia-a-dia, adquirindo mais velocidade com os aprendizados e treinos diários. Ou seja: na verdade, um nadador rápido não nasceu assim, ele aprendeu a ser assim.

As bipolaridades tão presentes em nosso cotidiano parecem naturais, pois as pessoas pensam e agem espontaneamente a partir delas, hierarquizando, classificando e homogeneizando. Segundo Anne Fausto-Sterling (2001 / 2002) “os modos europeus e norte-americanos [eu incluiria também a nossa atual sociedade] de entender como funciona o mundo dependem em grande parte do uso de dualismos – pares de conceitos, objetos ou sistemas de crenças opostos” (p. 60). Todavia, as bipolaridades, tendo aqui como foco àquelas referidas ao gênero, são construções arbitrárias, nas quais os sujeitos classificam instituições, conceitos e objetos inanimados e não sexuados, além de traços de caráter, personalidades, comportamentos e corpos, como se todos fossem fixos, imutáveis e atemporais. Além disso, estas oposições binárias representam hierarquias entre o que é considerado feminino e o que é considerado masculino. Por exemplo: técnica *versus*

vocação. Em muitos contextos, a técnica está relacionada ao masculino e a vocação, ao feminino; além disso, muitas pessoas acabam considerando que a técnica é mais importante do que a vocação: “em geral usamos os dualismos em alguma forma de argumento hierárquico” (Fausto-Sterling, 2001 / 2002, p.60).

É possível desconstruir as bipolaridades, que contribuem para a existência dos preconceitos e das desigualdades? Segundo Scott (1995), autora pós – estruturalista que se baseia em Jacques Derrida e Michel Foucault, o método de desconstrução permite-nos questionar os esquemas dicotômicos, mostrando a necessidade de rejeitar o caráter permanente das oposições binárias, uma vez que elas são construídas em contextos particulares para propósitos particulares. Ao invés de aceitá-las como se fossem naturais, é preciso entender que a busca de significados específicos só é possível por meio de uma desconstrução dos dualismos que envolvem a própria oposição homem - mulher, deixando de tratá-los como opostos:

Disputas quanto ao significado implicam na introdução de novas oposições, na reversão das hierarquias, na tentativa de expor termos reprimidos, de contestar o estatuto natural de pares aparentemente dicotômicos e de expor sua interdependência e sua instabilidade interna (Scott, 1994, p.21).

A desconstrução, conseqüentemente, significa, entre outras coisas, compreender que a afirmação “as mulheres são” não mais seria possível, uma vez que seria preciso considerar as especificidades de construções de significados, que dependem do contexto vivido pelas mais diferentes mulheres. Essas diferentes mulheres também interpretam e vivem de formas particulares suas feminilidades.

Nas falas, depoimentos e práticas dos sujeitos analisados existiam bipolaridades predominantes e naturalizadas, como, por exemplo, moça quieta *versus* rapaz

bagunceiro; moça delicada *versus* rapaz bruto; e moça responsável *versus* rapaz irresponsável. Esses binarismos puderam ser observados em algumas falas de profissionais:

Olha, as meninas... a gente tira pelas atividades que elas fazem, elas parecem ser mais zelosas. Elas têm essa preocupação de fazer o registro, de ter a disciplina em ordem, elas têm mais paciência de ouvir, falar, elas são mais enturmadas. Ela pega uma amiga, fica com a amiga, troca confidências (Professor João, entrevista).

eu acho que as mulheres são mais organizadas [risos], isso eu acho, elas são mais sensíveis, sabem... São mais organizadas: isso é de mulher mesmo” (Professora Angélica, entrevista).

Porque o homem sempre foi aquela coisa: que o homem chega, fala mais alto; homem é... já é do homem a maneira deles de agirem, de ser estúpido, de ser vulgar (Professora Solange, entrevista).

um menino fica mais complicado de trabalhar, mas menina normalmente é mais certinha (Professora Elisângela, entrevista).

No dia 21 de março de 2005, presenciei uma briga entre duas moças do noturno, na hora do intervalo. Nesse dia, ao me dirigir à sala dos professores na hora do intervalo, ouvi o professor João dizendo: “não acredito! Duas meninas? Não posso acreditar!”. Conversando com o professor João a respeito destas frases, ele me disse que não esperava isso das moças: “Os valores realmente estão mudando, onde já se viu? Eu não esperava isso delas, isso [briga] não é comportamento de menina”. Para o professor João, havia comportamentos que eram adequados aos rapazes e comportamentos que eram adequados às moças. Se brigar já era inadequado para rapazes, era inaceitável dentro do modelo de feminilidade em que ele acreditava.

Da mesma forma, moças e rapazes do Ensino Médio também reiteraram essas bipolaridades:



Mas eu acho que menina é mais quieta e menino é mais bagunceiro. [Ah é? Por quê?] Ah, menina é bem mais quieta, né? Mais comportada, presta mais atenção. Os meninos, não. Os meninos brincam, ficam zoando nas aulas, os meninos zoam bem mais (Fernando, 1º E, manhã, entrevista).

...as meninas sempre são mais sensíveis, mais delicadas; os meninos não, os meninos é tudo na brutalidade, “sai daqui!” Tem vezes que eles pegam, “cê” “tá” assim sentada e “SAI DA MINHA CADEIRA”, já te empurram de uma vez, são brutos mesmo. As meninas com certeza são mais delicadas (Jennifer, 1º B, período matutino, entrevista, ênfase na fala).

[...] e as meninas sabem medir a hora em que a brincadeira tem limite: “nós já extrapolamos, vamos parar”. Os meninos não: brincam, xingam, falam e em questão de sala [de aula], de responsabilidade com atividades de sala, acho que as meninas são muito mais responsáveis do que os meninos (Aline, 1º A, período matutino, entrevista).

Lena Lavinias (1997), numa pesquisa a respeito das percepções de jovens de ambos os sexos sobre os “antagonismos e hierarquizações sociais fundados nas assimetrias de gêneros” em duas escolas particulares do Rio de Janeiro, também identificou nos questionários analisados, “uma sexuação naturalizante das qualidades, havendo estímulos ao desenvolvimento da honra e do orgulho para os rapazes e da fragilidade e delicadeza para as moças” (p. 37). Ainda segundo Lavinias, “dentre as diferenças enumeradas, destacam-se sobremaneira aquelas que dizem respeito ao físico, ao comportamento e à sensibilidade, reafirmando, sem sombra de dúvida, características naturalizadas de cada sexo” (p.37).

Afirmções de professores de Pelotas, Rio Grande do Sul, no estudo de Cármen Duarte Silva e colaboradores (1999) também nos ajudam a perceber quão enraizadas estão essas bipolaridades na sociedade brasileira como um todo. A seguinte afirmação de professores do Ensino Fundamental estava presente em instituições escolares do Rio Grande do Sul:

[...] as meninas são mais estudiosas, mais cobradas em casa, são organizadas, caprichosas e responsáveis. Gostam mais da escola (42%), ficam sentadas, curtem as amigas e namorados. Os meninos gostam do ambiente escolar, mas não gostam da sala de aula, só querem jogar, têm paixão pela Educação Física (Silva et al, 1999, p.217).

Como nesse modelo predominante de feminilidade enfatizava-se um comportamento disciplinado, ligado à responsabilidade, quietude e organização, pude observar que as moças na escola estudada eram muito mais cobradas que os rapazes para terem comportamentos que se adequassem a essas características. Por outro lado, muitas vezes, os comportamentos indisciplinados dos rapazes, embora alvo de grandes reclamações e incômodo para os professores, acabavam também tomados como sendo mais toleráveis que os das moças, já que de alguma forma, encaixavam-se no modelo de masculinidade ali predominante.

Embora gênero tenha muitas aproximações conceituais, que dependem do referencial teórico utilizado, a categoria analítica de gênero surgiu questionando argumentações que se baseavam na natureza para explicar as diferenças entre homens e mulheres. Logo, a afirmação de que as meninas são mais quietas e responsáveis é uma afirmação construída social, cultural e historicamente. Do mesmo modo, dizer que os meninos são mais bagunceiros e brutos também é uma idéia construída. Embora esses trechos das entrevistas tenham sido construídos socialmente, porque foram produzidos, reproduzidos e repetidos (sutilmente e sem intenção), num contexto de entrevista para pesquisa, seus conteúdos expressavam uma naturalização e uma generalização do que era considerado comportamento de menina e de menino, como se para esses profissionais e para esses alunos e alunas, apenas o fato de ser moça ou ser rapaz pudesse explicar as diferenças entre os comportamentos.

Mais ainda, além dessas dicotomias, na entrevista, o professor João deu pistas de que também acreditava num determinado padrão de gênero. Ao lhe perguntar se existiam diferenças entre escolas dirigidas por homens e escolas dirigidas por mulheres, ele respondeu:

Claro! Homem é homem, mulher é mulher. O homem tem uma qualidade e um defeito: tem a qualidade de tudo generalizar, é a busca do universal e esquece os elementos particulares. E a mulher é o contrário [...]. Os homens querem ver o mundo e as mulheres querem ver o mundo que está dentro delas. [risos]. Os homens vieram das estrelas, do céu, lembrando Homero. A mulher é a terra [...]. As mulheres tendem a ver quem fez aniversário esse mês, “vamos nos encontrar com os velhos professores”, aquela coisa, assim mais humana [...]. Os homens formam uma categoria que generaliza a vida (entrevista).

O professor João explicitou uma dicotomia entre os conceitos de homem e mulher, como se eles fossem opostos e bipolares. Fez uma generalização, dizendo que havia determinados comportamentos que eram de homens e que havia determinadas atitudes que eram de mulheres. Da mesma forma, fazendo uma oposição entre esses os comportamentos, o diretor Bernardo e a vice-diretora Anna comentaram respectivamente, nas entrevistas: “há de se considerar que são poucas mulheres na administração escolar que têm pulso firme, porque nós não podemos desconsiderar a questão emocional da mulher: dependendo do assunto, ela chora [...]. Então quando o diretor é homem, o pessoal o respeita mais... agora a mulher...”; “parece que o diretor homem impõe um pouco mais de respeito, [...] a identidade masculina é respeitada um pouco mais do que a feminina”. A professora Tamiko também fez uma generalização a respeito dos comportamentos tidos como naturalmente masculinos: “os homens são mais objetivos, eles não se atentam muito para esse lado, que eu chamo mais familiar mesmo, de família, de laço” (entrevista).

Essas e outras características associadas dicotomicamente ao feminino e ao masculino são aqui vistas como predominantes, não apenas porque estavam presentes muito fortemente na escola estudada, seja entre profissionais, seja entre estudantes, mas porque podem ser identificadas em muitas outras escolas, assim como em diversas instituições sociais, como família, igreja, meios de comunicação etc. Edna de Oliveira Telles, em sua dissertação de mestrado sobre os tempos escolares estudados a partir de um olhar de gênero, também observou que no cotidiano de crianças de 4ª série de uma escola municipal de São Paulo, havia esse modelo de menina mais obediente e calma,

uma visão de feminino ligado ao belo, à contemplação, à paciência, às minúcias, aos gestos simples e discretos, à delicadeza, à fragilidade, ao espaço privado da casa; enquanto ao homem são atribuídas características ligadas à força física, à agressividade, à coragem, à rudeza, à vida pública, entre outras coisas (Telles, 2005, p. 66).

No entanto, esse modelo não era o único. Nem todas as meninas correspondiam a esse padrão, assim como nem todos os meninos eram indisciplinados, inquietos e agressivos. Havia muitas formas de ser feminina e de ser masculino no local investigado. Por um lado, fizeram-se presentes essas compreensões naturalizadas e muitas dessas bipolarizações e generalizações dos comportamentos percebidos em rapazes e moças. Por outro lado e ao mesmo tempo, surgiram nas entrevistas com jovens de ambos os sexos, assim como com educadores e educadoras, diversas oscilações e nuances dessas dicotomias e desses entendimentos naturalizados, mostrando que nem tudo era tão bipolar.

Vejamos inicialmente o que disseram o(a)s estudantes:

sempre as meninas são mais quietas que os meninos... O único problema das meninas é que a gente conversa, sempre conversamos bem mais que os moleques. Os moleques é que ficam... eles bagunçam mais, respondem mais. Mas, vamos dizer que desde o ano passado até esse ano eu “tô” vendo bem mais as meninas se rebelarem contra os professores. Elas eram sempre as mais quietinhas, mas agora, elas estão se mostrando, estão aparecendo agora (Caroline, 1º E).

Neste fragmento da entrevista, a oscilação era evidente: Caroline iniciou sua fala dizendo que as meninas sempre “são mais quietas” e que os “moleques” são muito mais indisciplinados. Assim, nessa primeira parte, a moça identificava a quietude das meninas e a bagunça dos meninos como condutas naturais para os respectivos sexos. Contudo, na segunda parte de seu depoimento, a jovem visualizou modificações - “desde o ano passado até esse ano”, ela constatava a presença de moças muito mais agitadas e revoltadas com professores. Assim, havia percepção de mudanças nos comportamentos das garotas: “[antigamente] elas eram sempre as mais quietinhas, mas agora...”.

De modo parecido, Alex, aluno do primeiro ano do Ensino Médio do período matutino, reconheceu que não era possível fazer grandes generalizações dos comportamentos considerados de meninas e de meninos:

Tem menino que bagunça e tem menina que bagunça, e tem claro uns meninos que são comportados, que estudam, faz lição todo dia, faz tudo certinho, entrega tudo certinho e tem meninas também que não faz Homem bagunça, a menina também bagunça. Tem menino que faz lição, que bagunça, mas faz a lição todinha e tem menina que bagunça e não faz a lição (Alex, 1º A, período matutino, entrevista).

Quando perguntei a Alex se existiam diferenças entre os comportamentos de rapazes e de moças, o aluno, ao invés de generalizar que todos os rapazes faziam bagunça e deixavam de entregar as atividades, relativizou tais comportamentos e afirmou a existência de especificidades individuais, dizendo que havia rapazes disciplinados que faziam lição

todos os dias, “tudo certinho” e garotas que não faziam nada, assim como existiam meninos e meninas que faziam bagunça. O jovem ainda combinou ambos os comportamentos (responsabilidade nos estudos e disciplina), remetendo-se ao fato de existirem meninos dedicados e bagunceiros, meninas indisciplinadas e estudiosas, meninos indisciplinados e irresponsáveis, meninas bagunceiras e irresponsáveis e rapazes e moças com ambas as atitudes consideradas adequadas no ambiente escolar. Portanto, neste trecho, não houve bipolarização (menina é de um jeito, rapaz é de outro jeito) e também não houve expressões naturalizadas daquilo que seria considerado de mulher e do que seria visto como de homem.

Da mesma forma que Alex, Camila, aluna do período noturno, reafirmando a impossibilidade de generalizações muito amplas, disse: “tem coisa que moleque faz, que menina faz numa boa; tem coisa que moleque faz meio constrangido e a menina faz e não ‘tá’ nem ligando e vice-versa”.

Comparando dois depoimentos de duas jovens alunas de primeiro ano do Ensino Médio, referentes aos comportamentos nas aulas de Educação Física, foi também possível notar a presença de nuances e oscilações:

eles são mais livres pra eles fazerem o que querem, eles se sentem mais livres pra eles fazerem o que eles querem assim, principalmente comportamento de ir lá e tal... Por exemplo: a bola cai lá em cima do telhado, nenhuma menina... nunca vi nenhuma menina ir buscar e os meninos já vão, já correm, já pegam, têm um comportamento mais livre. As meninas se sentem mais frágeis, ficam com medo: “ai, se eu cair...”, eu acho que as meninas têm mais medo... (Natália, 1º C, período matutino).

Agora não, agora já é diferente, agora as meninas estão quase fazendo as mesmas coisas que os moleques: que nem pular muro, isso não era coisa pra uma menina fazer né? Mas agora faz... As meninas pulam muros, as meninas querem brigar com homem [...]. Porque mulher, ultimamente, “tá” fazendo tudo o que o homem faz, até um pouco melhor (Laura, 1º E, período matutino).

Se Natália interpretou que as moças sempre eram as mais frágeis e medrosas e os rapazes sempre eram os mais corajosos e desinibidos, já que todos eles se sentiam mais livres, Laura indicou a existência de mulheres corajosas e audaciosas, que faziam tudo o que seria considerado reiterativa e naturalmente como comportamento de homem. Se Natália respondeu que nunca tinha visto uma moça subir no telhado para pegar uma bola, uma vez que as moças eram consideradas naturalmente delicadas e medrosas, a entrevista realizada com Laura se contrapôs a isso. Se Natália fez generalizações para descrever os comportamentos de rapazes e de moças, Laura reconheceu mudanças percebidas com o passar do tempo: “Agora não, agora já é diferente”, “porque mulher, ultimamente, ‘tá’ fazendo tudo o que o homem faz”.

Outros trechos retirados de entrevistas com jovens se destacaram, pela consideração das particularidades e pela visualização de mudanças, incluindo aquelas relacionadas à sexualidade: “tem meninas que têm compreensão [para tentar se colocar no lugar do outro] e tem meninas que não têm” (Aline); “depende também do menino e da menina” (Jennifer); “antigamente eram os meninos que corriam atrás das meninas pra namorar, agora as meninas vão atrás dos meninos também” (Amanda); “agora as meninas chegam nos meninos, tudo mudado” (Laura).

Maria Clara Lopes Saboya (2004), em sua dissertação sobre relações de gênero na escola e percepções de homens diretores, observou nas entrevistas realizadas, a presença de nuances e fissuras semelhantes. Quando a autora perguntava para os sujeitos pesquisados se havia diferenças entre escolas dirigidas por homens e escolas dirigidas por mulheres, ela notou em um primeiro momento, que eles respondiam que não havia diferença. Todavia, logo após dizerem isso, ressaltavam as diferenças, fundadas numa visão que naturalizava e bipolarizava as atitudes consideradas de homens e as atitudes

consideradas de mulheres. Saboya, ao fazer referência à fala de um dos diretores, enfatizou: “[..] ao mesmo tempo em que lança mão de um argumento politicamente correto, dizendo que a questão da direção da escola não depende do sexo do administrador, recorre, logo em seguida, às características ligadas ao sexo para justificar porque prefere mulheres na vice-direção” (p. 62). Nesse caso, Américo, diretor entrevistado por Saboya, destacou que “a questão não dependia do sexo do administrador, mas sim da capacidade da pessoa, da vontade, da perspicácia” (p.61). No entanto, depois afirmava preferir mulheres lhe assessorando porque considerava que elas eram mais meticolosas e mais cuidadosas.

As entrevistas realizadas com a(o)s profissionais da escola também indicaram a presença de nuances. Tanto a inspetora Sara, como a professora Angélica, nas citações a seguir, consideraram a existência de mudanças históricas e culturais nos comportamentos das meninas e dos meninos, o que confirmaria uma noção de um movimento e não de uma mera naturalização:

Antigamente, a menina era comportada, tinha nota alta, era aquela que gostava de estudar. E os meninos sempre foram aqueles que ficavam mais aquém. Agora, agora não. Agora você vê menina cabulando, agora, às vezes, você vai ao banheiro das meninas e está cheio de meninas. E o que elas estão fazendo? Estão cabulando, estão fazendo coisas erradas. Antigamente era completamente diferente (Inspetora Sara).

Antigamente parece que sim, parece que as meninas sempre eram mais recatadas, mais comportadas, mas hoje... não tenho visto não... não estou sentindo muita diferença não (Professora Angélica).

A opinião do professor Osvaldo também era indicativa de nuances: “nós temos, hoje, moças que têm atitudes de rapazes e como temos rapazes que são retraídos como aquelas meninhas”. Aqui, além da oscilação percebida pelo professor, havia o reconhecimento da existência de diferentes “jeitos de ser” de rapazes e de moças, de diversas masculinidades e feminilidades. No entanto, quando o professor falava sobre



“moças que tinham atitudes de rapazes”, ainda utilizava como demarcação comportamentos que seriam específicos de moças e comportamentos que seriam específicos de rapazes. Além disso, “ser retraído” não era uma atitude vista com “bons olhos” em um rapaz, diferentemente da timidez e do recato em uma garota.

A professora Amélia e o Coordenador Pedagógico José, do mesmo modo, falaram, nas entrevistas, sobre idéias que oscilavam entre aquelas vistas como naturais e aquelas que não eram tão naturais assim: “As meninas já foram melhores, elas eram melhores. Ainda existe uma carga de agressividade muito grande nos meninos, mas o comportamento e o interesse das meninas é que caíram consideravelmente” (professora Amélia); “na geração de hoje, o comportamento das meninas está superando em todos os aspectos: hoje você uma menina de 5ª série falando que sexo é bom” (Coordenador José). Em ambos os depoimentos, havia o entendimento de que os comportamentos estavam mudando. Dessa forma, deixavam de ser opiniões baseadas na lógica da naturalização. Portanto, essas falas expressavam um movimento, decorrente da percepção das oscilações históricas e culturais, embora muitas vezes recorrendo a padrões conservadores para tentar interpretá-las.

Esse movimento entre reprodução bipolar das características associadas ao feminino e ao masculino e as oscilações não naturalizadas dessas percepções, verificado nas falas desse(a)s profissionais, também apontava para uma grande visibilidade das moças consideradas indisciplinadas e, que, portanto, eram tratadas e punidas de maneiras diferenciadas<sup>21</sup>, tanto porque havia uma forte reclamação e crítica às mudanças notadas, vistas de forma negativa (“hoje em dia as meninas estão piores”), como porque apesar da existência de compreensões inovadoras, ainda havia uma tendência, entre profissionais, em

---

<sup>21</sup> Essa questão será discutida nos próximos capítulos.

querer ou esperar que as moças se comportassem de acordo com determinado modelo de gênero aceito por eles. Em outras palavras, apesar de alguns profissionais reconhecerem a existência de mudanças com o passar do tempo nos comportamentos das meninas, essas mudanças eram vistas de maneira negativa. Conseqüentemente, algumas moças consideradas indisciplinadas, que fugiam ao padrão de feminilidade esperado (em que uma de suas características seria o comportamento disciplinado), continuavam sendo muito mais vistas. Por isso, o(a)s profissionais revelaram, nas entrevistas realizadas, tanto a percepção de compreensões não naturalizantes como o desejo de que essas mesmas meninas continuassem tendo os comportamentos associados ao modelo de feminilidade ainda predominante, porque agora decaíram e pioraram: “hoje a gente vê que tem caso de moças que têm o comportamento totalmente pior” (Professor Osvaldo).

Apesar de essas transformações serem vistas de formas negativas pela inspetora Sara, pelas professoras Angélica e Amélia, pelo professor Osvaldo e pelo Coordenador José, eles e elas também estavam tentando buscar outras explicações para os problemas de indisciplina na escola, já que as compreensões naturalizadas do que era considerado feminino e do que era considerado masculino não os estariam auxiliando no enfrentamento das dificuldades. Como a indisciplina das meninas significava a ruptura e a quebra do “natural” e do esperado, as falas estavam carregadas de tensão e de tentativas para a compreensão dos comportamentos das moças que não se adaptavam às regras e aos ensinamentos construídos de formas dicotômicas. Embora ainda se referissem positiva e saudosamente a esse modelo de feminilidade (recatada, quieta, estudiosa, responsável, delicada e organizada), eles estavam percebendo, de alguma forma, a insuficiência desse padrão, desse formato tão bipolar e as limitações dessas interpretações naturalizadas.

Um dos modos como os profissionais estavam tentando apreender os comportamentos das moças indisciplinadas era culpando as suas famílias. Em diferentes conversas, inclusive com Coordenadores Pedagógicos, as famílias do(a)s jovens foram responsabilizadas pelos problemas dos comportamentos indisciplinados na escola. Às vezes, a mãe e especificamente, seu trabalho fora de casa, eram considerados os responsáveis pelo problema:

[...] infelizmente hoje nós somos depósitos de filhos mal ajustados. Há jovens que não são bem ajustados, que aí é um problema da sociedade. Eu tenho um pensamento que não muda, que ninguém conseguiu me provar até hoje o contrário disso: eu acho que a mulher, quando ela se libertou foi muito bom pra ela e acho que foi a melhor coisa que poderia ter acontecido com a mulher. Só que eu acredito no seguinte: quando ela se libertou, quando ela foi atrás do emprego, que ela precisou sustentar a família, precisou dividir com o marido, ela levou junto a mãe. E aí quando ela levou essa mãe, o que aconteceu? A mulher e o homem, que são os chefes da família, eles não tiveram a capacidade de sentar e dialogar para encontrar um substituto para essa mãe que foi junto com a mulher trabalhar [...] Antigamente, quando a mulher não tinha o mercado de trabalho aberto para ela, ela concentrava a sua atenção para a família. Nesse tempo, não havia tanto desajuste. (professor Osvaldo, entrevista).

Essa possível maior liberdade das mulheres em nossa sociedade, pelo menos no que se refere à inserção no mercado de trabalho, era vista como negativa, uma vez que se relacionava a mulher trabalhadora com os problemas de comportamentos dos jovens. Segundo um dos documentos da escola:

Nossa clientela, nos últimos anos, vem se caracterizando em virtude das mudanças comportamentais e sociais da família, onde a mãe se tornou mulher trabalhadora, dedicando menor tempo como dona de casa e menor tempo de acompanhamento da vida escolar do filho (Plano Gestão, p.21).

Nas duas passagens havia a idéia de que o trabalho da mulher fora de casa era o fator gerador do problema de crianças e jovens “sem educação” e indisciplinados, uma vez

que a mulher passou a ficar menos tempo em casa. Assim, a família, e dentro dela especificamente a mãe, aparecia como a responsável pelo tão temido problema da falta de limites:

Onde está o problema? Não está na escola – muitas vezes está fora dela – pela falta dos pais e principalmente da mãe. Na verdade, é justificável, pois não têm tempo de ter uma convivência familiar. Você sabe que não tem mais isso. As pessoas trabalham fora, feito loucas e não têm tempo pra nada (Professora Elisângela, entrevista).

Número um: está a família [...] porque a maioria dos pais larga as crianças em casa ou então larga as crianças na escola e que o objetivo deles, como pais, é fazer com que a escola assuma uma postura que deveria ser da família, que é a de educar. E esta não é a função da escola... mas, eles acreditam que é função da escola estar educando (Coordenadora Mara, entrevista).

Então eles habituaram a não ter limites acho que dentro de casa, tudo muito fácil muito... tudo é aceito... A mãe fala palavrão. O que eu posso fazer com um aluno em que a própria mãe fala palavrão? Nada. Então, é o reflexo disso que estamos passando hoje, pra eles não têm limites (Professora do período matutino, conversa informal).

Vilma Abdalla (2004), em seu livro “O que pensam os alunos sobre a escola noturna” também notou que os professores reclamavam

amargamente da indisciplina e acham que é culpa das famílias que já não dão ‘boa-educação’ a seus filhos, de modo que sobra tudo para a escola e esta se vê desviada de sua função de difusora de conhecimento, ficando os professores à mercê dos alunos agressivos (p.21).

Essa questão é bastante complexa e polêmica, conforme mostraram os trechos das falas dos profissionais. Segundo Heloisa Szymanski (1995), em seu texto “Teorias e ‘Teorias’ de famílias”, quando as famílias se afastavam da estrutura “pai, mãe e algumas crianças vivendo numa casa” (p.23), “eram chamada de ‘desestruturadas’ ou ‘incompletas’” (idem, p. 23). A autora ressalta que a família considerada “normal” é a família nuclear burguesa, que começa a se delinear no início do século XVIII e ao aceitá-la

como “norma”, aceita-se também seus valores, regras e crenças: “Aceitaram como verdade estabelecida [...] a autoridade masculina no topo e conseqüentes relações entre desiguais. Aceitaram fixar o mundo externo como espaço [dos homens] e a casa, como espaço [das mulheres]” (p.24). Na escola pesquisada, se as famílias não possuísem essas características, elas eram responsabilizadas pelos problemas de comportamentos dos alunos.

Do mesmo modo, Laura Susana Duque-Arrazola (1997), em uma pesquisa sobre as relações de gênero no cotidiano de crianças e jovens de ambos os sexos de dois bairros populares da cidade do Recife, observou que:

O modelo típico de família burguesa compreende o grupo conjugal, constituindo-se como família nuclear (pai – mãe – filho(a)s), em que se fazem sentir as influências judaico-cristã e greco-romana, especialmente no estabelecimento do pai-marido como o “chefe natural” [...]. Essa concepção de família tem conduzido a que os grupos domésticos não-nucleares, sem pai-marido [e também cuja mãe trabalha fora] sejam considerados “desestruturados” (p.355).

As famílias, segundo Szymanski, diferem muito “quanto à estrutura, história, modos de comunicação e expressão de emoções” (p. 26) e essas diferenças apareceriam como “um caminho indesejado, com um caráter de ‘não escolhido’, mas de ‘imposto’ pelas vicissitudes da vida” (p.26). Em outras palavras, para os profissionais é como se as famílias dos alunos não tivessem escolhido viver e se relacionar de uma forma diferente do modelo nuclear, mas sim estivessem vivendo de determinada forma e com determinada estrutura em razão das dificuldades da vida.

Neste aspecto, a professora Amélia foi uma exceção: apesar de também ver as famílias dos alunos como desestruturadas, ela foi a única professora, de todos os

profissionais entrevistados que, numa reflexão sobre o assunto durante a entrevista, visualizou a importância de seu próprio trabalho como professora:

[...] as famílias não existem mais, desestruturaram, então, não adianta você querer ser um professor que você era antes. Você tem que mudar! O problema é a família, mas se você continuar sendo quem você é e ficar falando: “o problema é a família, o problema é a família...”, acabou o processo de ensino-aprendizagem, acabou. Então, adianta chegar na sala e falar: “o problema é da família, eu vou dar a minha aula para quem quiser, pras cadeiras, pras paredes?” Entendeu? Se eu sou a professora, eu tenho que descobrir como chegar.

Portanto, faz-se necessário ressaltar que classificando os sujeitos pelas estruturas de suas famílias, pelas maneiras como os alunos se apresentavam corporalmente, inclusive pelos seus comportamentos e atitudes, a escola contribuía para a legitimação de determinados modelos de masculinidades e de feminilidades. Esses padrões de condutas que eram considerados, muitas vezes, de formas opostas, como, por exemplo, feminilidade e masculinidade, acabavam sendo reprodutores de discriminações e desigualdades. No entanto, também havia, entre os sujeitos (profissionais e jovens) expressões não dicotômicas e conseqüentemente, não naturalizadas, e tais percepções significavam a visualização de um importante movimento na tentativa do entendimento dos problemas que esses educadores e estudantes vivenciavam cotidianamente.

## CAPÍTULO IV

### “NA VERDADE PARECE UMA PRISÃO ESSA ESCOLA E OS ALUNOS PARECEM PRISIONEIROS”

Aluna

#### 1. “É portão para tudo”

Aluno

Jovens de ambos os sexos sentiam-se presos diante da grande quantidade de grades, cadeados, muros e portões fechados existentes na instituição escolar:

É portão para tudo. Você já percebeu? Tem portão para entrar na escola, tem portão para entrar para o pátio, tem portão pra ir pra quadra, tem portão para ir pro corredor da diretoria, tem portão pra ir para a sala [de aula], tem portão pra ir pra sala de vídeo. Quando a gente “tá” dentro da sala de aula, a gente fica trancado por quatro portões (Aluna do 3º ano do período matutino, conversa informal).

Quando eu estudava aqui e tava na 5ª série, tudo era tão diferente, tudo isso... era aberto, os portões ficavam sempre abertos, não tinha nem grade, nem esses tijolos, era só uma muretinha [separando a quadra de esportes do pátio] e nem por isso os alunos fugiam (Aluno do 2º ano do período noturno, conversa informal).

Durante o intervalo e aulas vagas, os alunos desciam para o pátio e ficavam em um pequeno espaço interno, já que os outros ambientes (quadras de esportes, biblioteca, jogo de ping-pong, corredor da sala da coordenação e da sala da direção e corredores das salas de aula) estavam sempre trancados. As entradas nos diferentes espaços da escola

eram extremamente controladas. Assim, os alunos viam-se sempre vigiados. Para Áurea Guimarães (1985), “existem alguns prédios [escolares] que chegam a se assemelhar com os presídios ao apresentarem altos muros, protegidos com fileiras de arame farpado ou cacos de vidro, grades de proteção nas janelas e fechamento das áreas de circulação dentro do prédio” (p. 40).

Nesta escola, até junho de 2005, grades separavam o pátio das quadras de esportes e do local onde os jovens jogavam ping-pong. Embora os alunos não gostassem da presença dessas grades, eles podiam observar os jogos que aconteciam no momento em que estavam trancados no pátio. Porém, durante o recesso de julho, as grades foram substituídas por tijolos vazados e essa observação ficou praticamente impossibilitada. A inspetora de alunos Juliana disse que eles foram colocados “por causa dos vândalos dos alunos”, argumentando que eles estavam entortando as grades para “fugirem” (sic) para as aulas de Educação Física ou para pularem o muro que dá acesso à rua e “escaparem da escola” (inspetora de alunos do período matutino, conversa informal).

A colocação desses tijolos recebeu muitas críticas de moças e de rapazes:

Eu achei ridículo a direção colocar esses tijolos no meio do pátio, eu achei ridículo, ficou parecendo uma prisão, tipo, cadeia, não tem luz entrando no pátio, fica tudo escuro, ficou muito ruim. Eu preferia quando tinha as grades, em vez dos tijolos, ficou ridículo assim, ridículo. Ficou muito escuro, a luz do sol não entra, eu me sinto como se eu estivesse presa, parece que a gente “tá” preso dentro de uma cadeia. Essa sensação é horrível, dá vontade de sair correndo, fugir da escola (Naione, 2º L, noturno, entrevista).

[...] se a gente ver os tijolos que colocaram no pátio, isso eu acho muito ruim, porque ficamos com menos claridade, a escola ficou mais fria e eu acho que eles só fizeram isso para os alunos não escaparem, na verdade parece uma prisão essa escola e os alunos parecem prisioneiros, porque se você olhar, essa escola totalmente é uma prisão: grade aqui, grade ali, tijolo ali, sabe? É horrível (Amanda, 1ºD, entrevista).



Segundo a pesquisa de mestrado de Telles (2005), já citada, esse sentimento também era compartilhado por crianças de 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de São Paulo. A autora explicitou a fala de um aluno por ela entrevistado: “essa escola parece o Carandiru, tem um monte de grade, olha: uma, duas, três, quatro (...). Acho que é pra gente não fugir... Aqui tem muitas grades, tudo fechado, nem dá pra respirar” (Telles, 2005, p.61). Dessa forma, conforme suas observações: “O que mais me chamou a atenção foi que o prédio parecia um local de confinamento, uma prisão. Essa foi a minha primeira impressão ao vê-lo e ao perceber o cuidado em mantê-lo sempre fechado, cheio de grades” (p. 37).

Leonardo, aluno da escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira” argumentava que todos esses muros, portões e grades eram um dos motivos para que os alunos fossem tão revoltados: “parece que aqui não é uma escola, parece que eu não sou um aluno” e Naione fez uma comparação entre as práticas da família e da escola:

Se os pais prendem muito, se os professores prendem muito, a gente vai querer fugir de casa e da escola e longe dos pais, os filhos são terríveis, mas quando a mãe deixa sair, quando a escola dá liberdade com alguns limites, a pessoa é mais calma, não é tão encapetada (Naione, 2º L, período noturno, entrevista).

Portanto, parecia que esse controle e a própria arquitetura da escola acabavam estimulando sentimentos de revolta e de rebeldia. A indisciplina também expressava, assim, “uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola” (Guimarães, 1996, p.79).

Áurea Guimarães (1985) analisou uma escola na cidade de Campinas a partir das perspectivas e depoimentos dos próprios alunos sobre a depredação escolar. Utilizando como principal referencial teórico a obra de Michel Foucault, “Vigiar e Punir” (1975), a

autora percebeu que a indisciplina e a depredação surgiam como uma forma de contestação e resistência a uma homogeneização buscada pela escola, mediante vigilância, grades, espaços trancados e punições:

A uniformização porém não impede o surgimento da contestação por parte dos alunos, a que a escola reage caracterizando os comportamentos que fogem às normas como desviantes; daí ela falar em “bagunceiros”, “marginais”, “maconheiros”, “favelados” [e “delinqüentes”] (p.78).

Assim, surgiam as oposições e contestações de rapazes e de moças diante da tentativa de uniformização de seus comportamentos e diante da própria estrutura física da escola. Esta última dificultava ou até mesmo impossibilitava o sentimento de pertencimento dos jovens à escola.

## **2. “Jovem não tem nada na cabeça”**

Professora

Como já foi mencionado, havia um livro de ocorrências disciplinares para cada turma, com uma folha (frente e verso) reservada para cada aluno(a) da classe. Com essa organização, era possível observar, no decorrer do ano, os comportamentos de cada aluno, comparando-os e verificando se houvera mudanças. No período matutino, os textos dos livros eram escritos pela vice-diretora Anna e à noite, eram escritos pelos professores, professoras e vice-diretora desse período. Os textos, especialmente os das classes da manhã, caracterizavam-se por serem sintéticos e por conterem: o dia em que o registro foi elaborado, o comportamento considerado inadequado (o motivo da punição), a punição, a assinatura do responsável (considerado sempre a mãe na redação de cada texto), a

assinatura do aluno e o telefone. Gostaria de citar o que foi escrito, pela professora eventual Célia, no livro de ocorrências disciplinares do 3º ano G, turma de Ensino Médio do período noturno (logo na primeira página – fazendo uma alusão à classe de uma forma geral e não a um aluno ou aluna específicos). O texto a seguir era um dos que se diferenciava dos critérios descritos acima. Os registros realizados nos livros das turmas da noite eram os que fugiam freqüentemente àquele padrão, uma vez que eram anotados por diferentes sujeitos:

Sobre a sala no geral:

No dia 19/5, ao entrar na 4ª aula para substituir aula de biologia, os alunos não me deixaram dar aula, queriam *fugir* e disseram coisas desrespeitosas sobre EVENTUAIS.

Ceguei na sala e eles estavam tentando *fugir* com outra sala. Fiquei na porta até que as salas saíssem, entretanto, ainda assim, alguns alunos ficaram bem próximos à porta, tentando *fugir* (tais como Daniel e Alice), que caçoaram de mim, dizendo que eu estava “traumatizada” com eles. Houve ainda dois alunos que *fugiram*.

Chamei a inspetora e nem isso os intimidou. Lá pelas 22:30h, o coordenador subiu para conversar com eles, eles prestaram atenção, mas quando ele saiu, voltaram na mesma situação.

Assinatura da professora Célia [grifos meus].

O que me chamou a atenção neste registro é que ele funcionou como um “desabafo” para a professora, que estava muito chateada e nervosa. Assim, ele foi escrito de forma diferenciada do padrão de redação da maioria dos registros contidos nos livros de ocorrências disciplinares. A única característica desse texto que também existia em todas as outras ocorrências registradas em ambos os períodos foi que apenas a versão da professora foi escrita, não existindo registro sobre a versão dos alunos. Por que Alice e Daniel estavam tendo as atitudes descritas pela professora?

Um outro item que também chamou minha atenção foi que a professora escreveu a palavra “fugir” quatro vezes, o que me pareceu muito forte para se referir a alunos jovens que estavam em uma escola e queriam, visivelmente, ir embora – ela me remete à metáfora da prisão, utilizada pelos alunos e alunas ao se referirem à escola. Além disso, a citação da professora Célia mostrava o quanto “matar” e “cabular” aula ou “fugir” da escola eram atitudes vistas de forma extremamente negativas, por estarem relacionadas com falta de respeito e conseqüentemente com indisciplina.

Alunos e alunas recebiam várias punições formais (advertências e suspensões) por entrarem na escola sem autorização fora do horário, por estarem fora da sala de aula, por atrasarem-se para voltar às salas de aula após o intervalo e por “fugirem da escola” ou cabularem aula. Os três registros citados abaixo foram retirados do livro de ocorrência do 1º ano F, período matutino:

08/04/05 - a aluna Lídia foi suspensa por 3 (três) dias porque entrou na escola sem autorização [1ª vez].

Mãe:

Ciente:

Fone: (Vice-diretora Anna).

19/04/05 – o aluno Rogério foi suspenso por 1 (um) dia. Motivo: saiu da unidade escolar sem autorização, ou seja, fugiu da escola [2ª vez].

Mãe:

Ciente:

Fone: (Vice-diretora Anna).

28/04/05 – a aluna Patrícia foi suspensa por 3 (três) dias, pois a mesma chegou atrasada após o sinal e a professora não autorizou a sua entrada na sala [2ª vez]

Mãe:

Ciente:

Fone: (Vice-diretora Anna).

Por meio das análises dos livros de ocorrências disciplinares, percebi que os rapazes recebiam muito mais advertências e suspensões por “fugirem” ou por entrarem na escola sem autorização, do que as moças. Essas eram punidas formalmente em menor

número que os rapazes. Todavia, as alunas que recebiam punições eram sempre as mesmas (determinadas alunas), que adquiriam maior visibilidade e recebiam maior vigilância. De acordo com as normas escolares, caso fosse a primeira vez que tais comportamentos eram registrados, o aluno e a aluna deveriam receber advertência. Se essas atitudes se repetissem, deveriam ser suspensos. Entretanto, como é possível perceber na primeira das três ocorrências relatadas anteriormente, nem sempre essa norma, contida no Regimento Escolar, era respeitada pela direção e professore(a)s.

No caso particular de algumas moças (não todas), pude notar a presença de registros de suspensão por terem “fugido” da escola apenas uma vez. Em outras palavras, tratava-se de algumas moças que recebiam suspensão logo na primeira vez em que tinham esse comportamento tido como inadequado. Esse é mais um exemplo de que, embora os profissionais punissem aos alunos de ambos os sexos e muito mais frequentemente os meninos do que as meninas, determinadas alunas recebiam punições mais rigorosas do que os rapazes e do que outras moças. Como já foi comentado, isso acontecia porque certas meninas consideradas indisciplinadas eram mais vistas pelo(a)s profissionais. Abaixo, seguem dois exemplos de registros punitivos em que a aluna, logo na primeira vez, foi suspensa por três dias por permanecer na escola sem autorização e o rapaz, mesmo após ter repetido o mesmo comportamento considerado inadequado no dia 01 de abril de 2005, foi apenas advertido:

08/04/05 – a aluna Jéssica [1º D, aluna entrevistada] chegou atrasada e, ao estar lá fora, pediu para entrar e pegar o caderno com o colega. Só que a mesma permaneceu na unidade escolar sem autorização. Três (3) dias de suspensão.

Mãe:

Ciente:

Fone: (Vice-diretora Anna).

01/04/05 - O aluno Otávio [1º D] estava jogando bola na aula de Educação Física do 1º H e não entrou na sala de aula. O aluno fugiu da sala de aula novamente. Por isso, o aluno foi advertido.

Mãe:

Ciente:

Fone: (Vice-diretora Anna).

As análises constataram que casos como esses eram extremamente frequentes nos livros de ocorrências de todas as turmas, tanto no período matutino, como no período noturno. Assim, havia ausência de critérios por parte da vice-diretora Anna (responsável pelo preenchimento dos livros de ocorrência do período matutino) e de alguns professores e vice-diretora Deise (responsáveis pelos registros das punições dos alunos e alunas do período noturno no primeiro semestre de 2005), tanto para indicar quem deveria ser suspenso ou suspensa, advertido ou advertida, como para determinar a quantidade de dias “adequados” de suspensão para “fazer o aluno refletir em casa” [vice-diretora Anna, conversa informal].

Diante desse contexto, em que havia também uma preocupação acentuada na elaboração desses registros punitivos, o Coordenador Pedagógico José, do período noturno, que estava nesse cargo há quatro meses, ressaltou não estar gostando de sua função, porque:

Eu imaginava que eu não ficasse aqui numa sala pegando aluno para dar suspensão, advertência, para chamar os pais etc [...] Então hoje eu sou mais *fiscal* de aluno, é sempre isso: *fiscalizar* o aluno que está bagunçando, *fiscalizar* o aluno que está dando problema na sala de aula, fenômenos de indisciplina em geral, *fiscalizar* o aluno que está fugindo da escola, *fiscalizar* o aluno que está chegando atrasado na escola, *fiscalizar* o aluno que não entra na sala de aula, do que propriamente fazer o trabalho pedagógico (entrevista, grifos meus).

Nessa passagem, o Coordenador sentia a necessidade de fazer um trabalho pedagógico. No entanto, esse trabalho não era feito, devido à preocupação, especialmente

da direção escolar, em “fiscalizar” e vigiar o(a)s aluno(a)s que não se adaptassem às normas escolares e aos padrões considerados adequados de comportamentos. A afirmação do Coordenador Pedagógico, marcada pelas diversas repetições da palavra “fiscalizar”, mostrava esse contexto de falta de clareza nas regras punitivas<sup>22</sup> e de a escola se parecer, realmente, com uma prisão, em que a importância da vigilância se sobrepunha à própria realização do trabalho pedagógico.

A direção dava tanta importância para a utilização dos livros de punições que era comum ver rapazes e moças perderem aulas para ficarem numa extensa fila no corredor da direção com o propósito de terem seus nomes e punições anotados. Além disso, não havia a preocupação em escrever as ações que os profissionais tinham tido para tentar resolver os problemas e tal fato também era criticado por José:

Se você pega um pestinha de um aluno e fica escrevendo, [no livro de ocorrências disciplinares] você acaba fazendo um diário, são registros do que acontece e digo a ele: “o senhor vai assinar aqui e na hora que a sua mãe vier, ela também vai assinar”... No entanto, você tem que registrar não apenas o comportamento, mas também qual ação foi tomada, porque só registrar, registrar, registrar, ninguém vai ler esse registro, mãe chega, ela nem lê aquilo. Então eu percebo que muitas coisas ficam “a ver navios” e aí? O aluno perde aula para ficar nessa fila enorme... Só está registrando, registrando, registrando e aí? Suspensão, suspensão, suspensão, o que o aluno aprendeu com isso? Pedagogicamente, a suspensão fez o quê com ele? (trecho da entrevista).

Apesar de as práticas do(a)s profissionais explicitarem diferenças de tratamento e punições para os comportamentos de moças e rapazes que “fugiam” da escola, entravam sem autorização ou atrasavam-se para voltar às salas de aula, as entrevistas realizadas com esses profissionais indicaram que “fugir” da escola ou entrar sem permissão eram atitudes consideradas igualmente negativas para jovens de ambos os sexos: “tem uma coisa que eu não suporto: é aluno cabulando aula. Se não quer assistir aula, não venha para

---

<sup>22</sup> A falta de clareza nas normas escolares será também discutida no próximo capítulo.

a escola! Para mim, esses alunos não têm nada na cabeça” (Professora Rita). O professor Osvaldo também reclamou dos alunos ou das alunas que saíam ou entravam na escola sem autorização: “eu acho que esses alunos que cabulam aula e mesmo os alunos que entram sem a devida permissão... é porque não têm objetivo nenhum na vida [...] Tanto faz: menino ou menina matar aula e entrar na escola escondido são coisas horríveis”.

O que me chamou a atenção nas falas da professora Rita e do professor Osvaldo é que ambos fizeram uma generalização, dizendo que todos os jovens que entravam ou saíam da escola sem autorização “não têm nada na cabeça”, nem objetivos na vida. Outro(a)s profissionais também generalizaram essa afirmação, porém de maneira ainda mais ampla, referindo-se a todos os jovens e não apenas aos que cabulavam aulas:

Eu tenho a impressão que eles não sabem bem o que fazem aqui. Eu acho que eles vêm assim: “Estou na idade escolar, então vou para a escola”, mas por quê? Com que objetivo? O que eu quero? O que vou aprender? Quais motivos trazem o aluno até aqui? Então eles não têm essa clareza (Professora Vânia, entrevista).

Se eu perguntar o que eles querem ser, eles não têm nada na cabeça; não passam de cinco alunos os que sabem o que querem fazer [...]. Eu acho que o problema da juventude é a falta de objetivo, falta de perspectiva (Professora Elisângela, entrevista).

Essa meninada não sabe o que quer (Professora Eliane, entrevista).

Assim, essa pesquisa indicou que para professores e professoras, o jovem e a jovem, de uma maneira muito geral, eram seres inacabados e sem identidade própria. Resultado semelhante foi encontrado por Camacho (2004). A autora, estudando a visão que os profissionais de uma escola de Vitória, ES, tinham a respeito de alunos de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, chegou à conclusão de que “esse jovem aluno está sendo entendido como um ser desprovido de identidade” (p. 337).



No entanto, nessa pesquisa, Camacho obteve também resultados distintos dos encontrados por mim na escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira”. Ela concluiu que “a invisibilidade da juventude” acontecia por parte dos profissionais, que acabavam desconsiderando na maioria das vezes que alunos e alunas de 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries também eram jovens. Para a pesquisadora, tratava-se de uma visão míope da escola que “não vê o jovem que há para além do aluno” (p. 340). Camacho explica que professores e professoras não sabiam realmente quem e como eram as alunas e os alunos. Ao mesmo tempo, a autora observou que esse(a)s aluno(a)s se reconheciam com clareza como jovens e como alunos. Este(a)s faziam a distinção entre “ser aluno” e “ser jovem”, sentido-se mais felizes na segunda condição: “como aluna sou inadequada, como jovem eu acho que sou perfeita” (p.338). É importante ressaltar que o conceito de jovens foi introduzido por alunos e por alunas entrevistado(a)s por Camacho (2004): “jovem é você fazer as coisas tudo errado e certo ao mesmo tempo [...] Jovem... cai aqui depois se levanta e vê que aquilo não é o certo, mas sempre tem uma pessoa te apoiando [...] Jovem é [...] quebrar a cara pra aprender (aluna, 7<sup>a</sup> série)” (p.339). No que se refere à percepção dos profissionais por ela entrevistados, que segundo a autora, não reconheciam seus alunos e alunas como jovens, é importante considerar que eles e elas foram questionados de uma outra forma, a partir de um outro problema de pesquisa. Nesse sentido, suas opiniões sobre seus alunos não vieram de uma questão sobre indisciplina escolar, como ocorreu em minha pesquisa.

Na escola estadual pesquisada por mim, obtive resultados diferentes: para o(a)s profissionais, a categoria juventude se mostrou muito importante. Ao falarem sobre suas opiniões, receios e falta de perspectivas a respeito da indisciplina na escola, estabeleciam uma relação linear com a categoria juventude, como se todos os jovens fossem naturalmente indisciplinados e sem limites. Assim, a importância atribuída pelo(a)s

profissionais a essa categoria ficou explícita na forma como generalizavam e naturalizavam a juventude, como se todos os jovens fossem iguais, tivessem os mesmos problemas, as mesmas dúvidas e instabilidades. Dessa forma, desconsideravam as várias formas de vivência da juventude delimitadas por experiências culturais e locais diferenciadas.

No entanto, senti-me surpreendida porque os alunos e alunas de Ensino Médio nem sempre se viam como jovens e até mesmo não consideravam essa categoria importante. Quando eu lhes perguntava: “Você se acha jovem?” e “O que é ser jovem para você?”, alunos de ambos os sexos não respondiam à pergunta e identificavam-se como fez Laura, por exemplo: “uma menina muito extrovertida”. Dessa forma, para alunos e alunas da escola por mim pesquisada, a categoria juventude não se mostrou fundamental. Por outro lado, as categorias “juventude” e “adolescência” foram mencionadas por diferentes profissionais em suas falas, durante as entrevistas:

A coisa mais legal que tem na adolescência: *quebrar as regras*. Quando você não tem mais regras, é um desespero porque você não tem o que quebrar. *Eu imagino que a adolescência é uma época de rebeldia*. A coisa mais gostosa para os alunos do *Teatro* é vir me contar depois: “A gente passou a pasta de dente e você nem viu”, “no meio da noite a gente levantou e foi lá fora correndo e voltou” (quando a gente viaja), eu falo: “Nossa! Como vocês são...”. (Professora Amélia, entrevista, grifos meus).

É gostoso [trabalhar com jovens]. Apesar de todos os problemas, de toda a agressividade da juventude de hoje... [...]. Faz parte... (Professora Anete, entrevista).

[...] mas não é tão fácil porque eles estão se descobrindo, eles estão testando todos os seus limites: limites da sociedade, limites da educação, limites das regras escolares, então eles vivem na diretoria, vivem levando advertência, vivem levando suspensão. Estão dispersos a todo tempo. Eu acho que isso é característica da própria idade (Professora Gisele, entrevista).

[...] aquele que não faz nada, aquele que só abre o caderno se você mandar. Eu acho que isso é do aluno adolescente mesmo (professora Elisângela, entrevista).

Quebrar as regras, ser rebelde, agir com agressividade, ser disperso, não fazer nada e viver levando advertência e suspensão apareceram, nessas falas, como características próprias dos jovens, como se todos os jovens fossem iguais: “eu acho que isso é característica da própria idade” (Professora Gisele). Para a professora Amélia, quebrar regras era o que havia de mais “gostoso” nessa fase da vida que, na visão dela, era uma fase de rebeldia. Quando perguntei para a professora Anete como era trabalhar com jovens de Ensino Médio, o primeiro elemento lembrado no tom adversativo após “é gostoso” foi “apesar de toda a agressividade da juventude de hoje”, como se fosse possível homogeneizar e generalizar tais características. Havia uma forte tendência em se considerar a indisciplina como algo próprio da juventude (“eu acho que isso é do aluno adolescente mesmo” – professora Elisângela), naturalizando-se assim tanto a indisciplina, como a juventude.

No entanto, assim como a categoria analítica de gênero e os conceitos de masculinidade e feminilidade são construídos social, cultural e historicamente e, portanto, se modificam conforme o contexto (Scott, 1995), a categoria juventude também se modifica com o tempo e se transforma de acordo com o contexto social e cultural vivido pelo(a)s jovens. Nesse sentido, as categorias classe, raça e gênero são muito importantes, uma vez que permitem considerar que há muitas formas de ser e de viver a juventude.

Apesar dessa pluralidade, para o(a)s profissionais da escola por mim estudada, assim como foi observado em diversas pesquisas realizadas em escolas brasileiras<sup>23</sup>, a

---

<sup>23</sup> Como por exemplo: Alex Branco Fraga (2000) e Luciano Silva (2005), doutorando em Educação, que também observou em sua pesquisa que o comportamento considerado indisciplinado dos alunos era visto pelos docentes de uma escola municipal de Belo Horizonte como “algo próprio da adolescência, num discurso naturalizador da indisciplina que a generalizava como forma típica de comportamento de todos os adolescentes” (p. 136).

juventude estava estritamente relacionada com indisciplina, como se esta fosse um atributo “natural” de todo jovem.

Na entrevista, ao ser questionada “como a senhora tenta resolver as situações de indisciplina dos seus alunos de Ensino Médio”, a professora Eliane, com 28 anos de carreira, respondeu: “Rezando. Eu rezo muito. Hoje, eu faço uma oração na hora que eu chego na escola...”. A indisciplina dos jovens era compreendida como algo já tão esperado, como se fosse normal, que era tratada como se não pudesse ser mudada. Assim, a professora Eliane considerou que só conseguiria amenizar os problemas em suas aulas por intermédio de orações. Além de falar na entrevista que não sabia como trabalhar, especialmente, com o aluno do período noturno, já que para ela, os jovens da noite não se interessavam por nada, a professora de português também fez outra generalização: “hoje, eu não consigo ensinar mais nada. Já houve épocas eu que conseguia ensinar e ensinar bem, hoje não. Hoje, eu vejo o adolescente muito preocupado em estar na escola e não aprender nada” (entrevista).

Assim, para os profissionais, era “normal” que a indisciplina dos jovens (de ambos os sexos) fosse entendida como a principal característica da juventude, como se tanto a juventude dos rapazes, como a juventude das moças pudesse ser homogeneizada a partir dos comportamentos caracterizados como indisciplinados.

No entanto, entrevistando essas moças, pude perceber que elas não significavam a juventude da mesma forma que seus professores, diretores e outros funcionários: “[...] adolescente que dizem que é tudo revoltado, eu não acho isso, eu não acho que adolescente é tudo revoltado, como eles [profissionais da escola] tanto dizem” (Laura, na entrevista).

A não importância da categoria juventude para as moças entrevistadas pôde, por exemplo, ser observada na entrevista de Aline. Quando questionada: “Você se acha jovem?”, Aline respondeu: “acho, eu sou muito moleca, sou muito criançona, brinco muito, me divirto, conto piada, dou muita risada... eu gosto de me divertir, eu gosto de fazer bastante coisa. Quando é pra levar a sério, eu levo a sério e tem hora que eu levo muito a sério”. Embora os profissionais dissessem que a indisciplina era um comportamento dos jovens de uma forma geral, Aline, uma das alunas consideradas indisciplinadas, não via seus comportamentos como indisciplinados e sim como brincadeiras e divertimentos e também ressaltou que gostava de fazer muitas coisas e que havia momentos em que ela era bastante séria. Brincar e se divertir era umas das coisas que fazia, estas não eram as suas únicas atividades. Aline, de 16 anos, identificava a si mesma como “moleca” e “criançona”, porque brincava, divertia-se bastante, mas também era séria quando precisava. Em nenhum momento, definiu a si mesma como jovem.

Dessa forma, também a análise, na medida em que se focou nas falas dessas alunas, deixou de tomar a categoria “juventude” como central. Em virtude de essa categoria ter se mostrado sem importância para as moças entrevistadas, ela passou a não ser mais fundamental como pensávamos no início da pesquisa (antes de começar a investigação empírica). Por isso, apesar de não ter sido aqui totalmente desconsiderada, uma vez que alunos e alunas de Ensino Médio também eram jovens, neste trabalho, a discussão dessa categoria não foi priorizada e nem tomada como foco.

## CAPÍTULO V

### “EU ME SINTO LIVRE NA ESCOLA E... TAMBÉM ME SINTO PRESA”

Aluna

Sentimentos ambíguos estavam presentes no dia-a-dia das alunas entrevistadas: se por um lado sentiam-se presas diante da grande quantidade de grades, muros e portões fechados, como foi descrito no capítulo anterior, por outro lado, essas moças, contraditoriamente, tinham a percepção de que possuíam mais liberdade na escola.

A possibilidade de encontrar amigos era um dos motivos que levavam rapazes e, sobretudo, moças a frequentarem a escola. Perguntadas sobre como se sentiam, responderam:

Ah, bem. Eu tenho as minhas amigas. Eu adoro ficar com meus amigos, conversar com eles. Eu tenho um monte de amigo [...]. Eu gosto de vir pra cá, pra ficar junto com as minhas amigas [...]. Eu queria que as minhas amigas daqui da escola morassem perto de mim (Naione, 2º L, noite, durante a entrevista).

Eu me sinto bem aqui, eu gosto daqui porque o ambiente é legal, aqui eu tenho os meus amigos e as minhas amigas (Jennifer, 1º B, manhã, entrevista).

E foram os amigos a primeira lembrança quando indagadas sobre o que mais gostavam na escola:

Os meus amigos. Na escola, eu estou com os meus amigos, é uma sensação boa estar com os amigos que são pessoas que você confia (Caroline, 1º E, manhã, entrevista).

Os amigos. Eu acho que eu não seria nada sem eles (Camila, 1º I, noite, entrevista).

Os meus amigos. Eu gosto muito dos meus amigos, eu acho que é o que eu mais gosto na escola. Eu não sei o que seria de mim na escola sem os meus amigos. Sem os meus amigos não ia ter graça, que nem eu ia vir pra escola só pra estudar e pronto, mas eu também tenho que me divertir com os meus amigos (Natália, 1º C, manhã, entrevista).

Amigos foram descritos como “legais”, confiáveis (“não tem falsidade comigo”), sinceros, divertidos, parceiros de igual pra igual: “pelo fato de eles serem alunos também, eles compreendem a gente”, “levam as coisas na brincadeira, sabem quando ‘cê’ ‘tá’ brincando, quando ‘cê’ ‘tá’ falando sério” (diversas moças e rapazes, em entrevistas).

Um rapaz e todas as 12 moças entrevistadas ressaltaram várias vezes a importância dos amigos e amigas na escola. O(a)s profissionais da instituição reconheciam isso, mesmo que vissem as relações entre os alunos e alunas de forma negativa: “ele não quer aprender, ele quer ficar junto com os amigos (Professora Eliane, entrevista); “eu vejo que eles vêm muito aqui porque é o lugar que eles se encontram mesmo [...] então, a escola é um ponto de encontro para eles” (Professora Vânia, entrevista). Coerentemente, esse(a)s profissionais não davam importância à essa socialização entre o(a)s aluno(a)s, como foi possível perceber nas falas das professoras Eliane e Elisângela:

Hoje, eu não consigo ensinar mais nada. Já houve épocas em que conseguia ensinar e ensinar bem, hoje não. Hoje, eu vejo o adolescente muito preocupado em estar na escola e não aprender nada. Ele não quer aprender a aprender [...]. Então hoje eu, sinceramente, vejo a educação de uma forma triste, eu não vejo essa menina com muitas perspectivas de vida não; eu sinceramente não os vejo assim, não. Eles [os alunos] não percebem que não adianta nada eles se preocuparem com os amigos, eles não percebem que não vão ganhar nada com isso, é pura perda de tempo (professora Eliane, períodos matutino e noturno, entrevista).

A gente quer uma escola em que o papel fundamental da escola seja ensinar o aluno, então é isso que a gente tem quer fazer. Para isso, infelizmente, a gente vai ter que tirar algumas peças, que são esses alunos indisciplinados que só querem saber de zoar com os colegas, porque essas peças não estão adequadas para essa escola que a gente pensa: uma escola diferente e elas estão atrapalhando. Então, essas peças vão ter que ser tiradas. E obviamente, aqueles outros que não se adaptarem a essa nova situação, também vão ser convidados a se retirar (professora Elisângela, período noturno, entrevista).

As professoras Eliane e Elisângela, que lecionavam português e matemática respectivamente, mostraram explicitamente que consideravam a socialização entre os jovens “perda de tempo”, já que rapazes e moças não ganhariam nada com isso: “eu vejo o adolescente muito preocupado em estar na escola e não aprender nada”. Além disso, os comportamentos decorrentes das relações de amizade entre alunos e alunas representavam motivos para serem expulsos (transferidos) da escola: “essas peças vão ter que ser tiradas”. Para as professoras citadas, a indisciplina e as relações entre o(a)s estudantes eram vistas como prejudiciais à escola que estava tentando buscar um ensino de melhor qualidade.

Marília Sposito e Isabel Galvão (2004), em uma pesquisa sobre conhecimento, indisciplina e violência numa escola pública de Ensino Médio de São Paulo, que utilizou questionários, indicaram que os alunos consideravam a escola como um lugar fácil para fazer amigos e que as interações sociais estabelecidas eram satisfatórias (73% dos alunos da manhã, 81% dos alunos da tarde e 80% dos alunos da noite): “esse índice aponta a importância da escola como espaço de sociabilidade” (p.353). Contudo, no estudo de Sposito e Galvão essas interações foram citadas com menos ênfase pelos alunos, que ressaltaram a importância do ensino, principalmente no primeiro ano do Ensino Médio, no qual a instituição era vista de forma bastante positiva. Na escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira”, sobretudo as moças sublinharam os amigos como o quê havia de mais importante no ambiente escolar. Moças e rapazes da escola por mim estudada



também mostraram interesse e vontade em ter acesso a determinados conhecimentos escolares, mas essa questão não apareceu em primeiro lugar: Amanda, por exemplo, que estudava no período matutino, afirmou na entrevista que gostaria que todos os professores ensinassem e “fossem dedicados, totalmente dedicados aos alunos, *a todos os alunos e não só aos alunos quietinhos*” (grifos meus). Na escola estudada por Sposito e Galvão, (2004), o ensino era visto de forma mais positiva e percebido como de melhor qualidade. Há a possibilidade de que essa fosse uma das explicações para que a perspectiva daqueles alunos e alunas em aprender fosse maior. Talvez por isso enfatizassem de forma intensa a importância do acesso aos conhecimentos escolares. Já na escola por mim pesquisada, que tinha uma “fama” de ruim, havia, entre o(a)s jovens, uma baixa perspectiva de aprendizado. Ou seja, talvez, por significarem o ensino da escola como sendo de baixa qualidade, não tivessem muitas motivações e perspectivas de realmente aprender. Essa é uma hipótese para explicar porque rapazes e moças da escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira” não ressaltavam com tanta evidência – como os alunos estudados por Sposito e Galvão (2004) – a relevância da aprendizagem.

O valor dos amigos foi muito mais destacado pelas moças entrevistadas do que pelos rapazes. É possível supor que essa importância decorresse das moças, porque de acordo com essas alunas, elas apenas saíam de casa para irem à escola e porque era lá que encontravam a oportunidade de conversar sobre assuntos diferenciados, podendo esquecer por alguns momentos os problemas familiares:

Em julho, nós tivemos férias. Nossa, foi ruim, porque eu senti muitas saudades dos meus amigos. Em casa, eu tenho muitos problemas e aqui na escola, é como se eu pudesse esfriar a cabeça. Parece estranho, né? Mas é a pura verdade, eu me sinto um pouco mais livre aqui na escola (Ana Paula, 1º B, manhã, trecho da entrevista).

[...] os meus amigos estão aqui dentro e tem gente que eu só vejo na escola mesmo. Aqui na escola, eu esqueço dos meus problemas de casa, da minha família e aqui eu consigo refrescar a cabeça (Aline, 1ºB, manhã, entrevista).

Nara Bernardes (1989), em sua tese de doutorado realizada em Porto Alegre, isto é, em outro contexto urbano, há mais de quinze anos e tendo como sujeitos de sua pesquisa meninas das séries iniciais do Ensino Fundamental, também observou que “para as meninas a escola é um espaço privilegiado pela possibilidade de convivência social, e somente elas indicam que suas melhores amigas são colegas de escola” (p.156). Portanto, essa característica parece ser bastante persistente. Nesse aspecto das interações sociais e do desenvolvimento das amizades, a escola, principalmente “para as moças, propicia uma experiência rica de sociabilidade e de saída do mundo privado da família” (Sposito; Galvão, 2004, p.372).

Por meio das análises das entrevistas realizadas com as moças, pôde-se notar que havia, na família dessas alunas, modelos de gênero tradicionalmente reiterados para mulheres e para homens: a mulher estaria ligada à vida privada, aos serviços domésticos, aos cuidados com os filhos, à sensibilidade, à intuição e à maternidade. Já aos homens seria atribuída a tarefa de provedor e eles estariam relacionados à vida pública e a características como seriedade, coragem e valentia.

O comentário da professora Solange, de Geografia, ilustra um pouco essa mesma concepção. A professora estava fazendo referência à violência existente no bairro em que a escola estava inserida e completou que “teve uma menina do 1º F que levou um tiro, foi assassinada, foi uma bala perdida, mas se ela estivesse em casa ou na sala de aula, isso não teria acontecido”. Nessa frase, a professora percebia claramente que o lugar da

moça seria dentro de casa ou na sala de aula, e que a rua não seria um lugar adequado para a menina.

Felícia Reicher Madeira (1997), em sua pesquisa sobre a trajetória das meninas dos setores populares, observou que, “ao introduzir a questão da sociabilidade e da liberdade de ir e vir”, (p.66) a escola aparecia como um espaço com significados diversos para rapazes e moças. Segundo a autora, os rapazes usufruíam na sociedade de maior liberdade e esta liberdade possibilitava que eles circulassem em espaços e tempos bem mais diversificados do que as moças. Em minha pesquisa, o fato de a escola ser um ponto de encontro com os amigos foi mais citado pelas jovens do que pelos rapazes porque estes possuíam outros lugares onde podiam encontrar os colegas com mais liberdade e privacidade. Madeira também afirma que diferentemente dos rapazes, “a escola era vivida pelas adolescentes dos setores populares como um respiradouro, um lugar de trocas sociais, um espaço de convívio entre pares” (Madeira, 1997, p.66), já que em grande parte do tempo, elas ficavam dentro de casa.

Na percepção das jovens pesquisadas por mim, a violência existente no bairro era preocupante: “tem muita violência nesse bairro, não parece, mas tem muito roubo aqui, à noite tem bastante. Eu já fui assaltada, eu e a minha mãe, ela tava voltando do serviço, tinha acabado de receber, olha o azar...” (Ariane, 2º A). Segundo as alunas, essa era uma das justificativas que as famílias utilizavam para proibi-las de sair e para serem mais controladas pela família:

Meus pais acham a minha rua muito perigosa, eles não me deixam sair, com medo de eu chegar tarde. A favela é do lado da minha casa. Então, eu fico muito tempo dentro de casa... eu acho isso horrível, queria sair com meus amigos, passear, mas eu não posso, minha mãe me prende muito (Ana Paula, 1º B, período matutino, entrevista)

Mas, eu não posso sair sempre que eu quero. O meu pai, não sei se é porque eu sou a caçula e a única menina, se é por ciúmes ou superproteção, mas assim ele sempre quer saber onde eu estou. Não é assim: eu saio e volto a hora que eu quero, eu sempre tenho uma hora certa pra chegar (Jéssica, 1º D, entrevista).

[...] mas tipo, por aqui eu não saio muito, eu não converso com muita gente, só tipo, minha família inteira mora por aqui, aí só assim: eu vou pra casa dos meus primos. Eu gosto de morar aqui, só que eu não converso com todo mundo da rua, eu não saio assim com o pessoal da rua daqui do bairro, entendeu? É só esse o problema: eu não tenho muitas amizades, mas eu gosto daqui (Jéssica, 1º D, manhã, entrevista).

Caroline, do 1º E, notava que sua família tratava de formas diferenciadas ela e seus irmãos: “eu tenho dois irmão e eu percebo de forma nítida que meus pais não prendem eles, como me prendem, eles são mais soltos”. Para Batista (2002), em uma pesquisa já citada: “as mesmas mães que controlam suas filhas, acabam permitindo que os meninos tenham uma autonomia [maior] por considerarem que essa é uma característica masculina” (p. 156). Fernando, do 1º E, comentou que nem precisava “falar aonde que eu vou e que horas vou chegar, eu falo ‘mãe, vou sair’”.

Batista (2002) também observou que as meninas da 5ª série W, de uma escola localizada num bairro bastante violento de São Paulo, recebiam tratamentos diferenciados dos meninos de sua idade por parte da família. A autora constatou que as jovens acabavam utilizando a escola como um lugar privilegiado para fugir da vigilância constante da família e para conviver com outros jovens. “Assim, entre a casa (que vem acompanhada pelo aprendizado do serviço doméstico) e a escola, muitas meninas tendem a optar pela escola o que não deixa de significar uma tentativa de atingir um certo grau de liberdade” (Batista, 2002, p. 106).

A pesquisa de mestrado realizada por Telles (2005) também indicou que, nos depoimentos de crianças de 4ª série de uma escola pública da cidade de São Paulo, os

meninos tinham muito mais liberdade que as meninas, que eles saíam muito mais para a rua e que dispunham de muito mais tempo para brincar.

Assim, as jovens sentiam-se “presas” por ficar muito tempo dentro de casa, muitas vezes ocupadas no trabalho doméstico. De acordo com as meninas entrevistadas por Telles (2005): “menina brinca mais em casa, por isso eu não gosto. Menina fica brincando e arrumando as coisas dentro de casa, fica trancada o dia inteiro. Agora, os meninos saem, brincam...” (p. 144).

É importante destacar que apesar de serem, sobretudo, as meninas as que concentravam o seu tempo nos afazeres domésticos, elas não eram as únicas ocupadas com esses trabalhos. Segundo Telles (2005) “ao contrário do que se imagina, muitos meninos também trabalhavam em casa, desmistificando a idéia de que somente as meninas seriam responsáveis por tais afazeres” (p. 140).

Maria Luiza Heilborn (1997), em sua pesquisa sobre gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro, detectou a hierarquia de idade entre as crianças e seus irmãos e irmãs, na qual as crianças mais velhas identificavam-se como as mais prejudicadas. A autora sempre ouvia “quem mandou eu nascer primeiro?”. No entanto, a hierarquia de gênero sobrepunha-se à de idade: as desvantagens dobravam para as meninas e, mesmo que houvesse irmãos mais velhos, o trabalho doméstico delas era visto como obrigação e o deles como ajuda. Assim, Heilborn (1997) constatou que “as meninas desde cedo aprendem que a casa é ‘coisa de mulher’” (p. 311). Segundo a autora, o trabalho doméstico para as meninas era revestido num “conteúdo de obrigação”: “Lavar, passar, tomar conta de crianças menores, limpar e arrumar a casa, esquentar refeições e, mais raramente, cozinhar são atividades regulares para as meninas desde os cinco, seis anos de

idade” (p. 313). Segundo esta autora, em ambos os bairros populares da cidade do Rio de Janeiro por ela pesquisados:

[...] o trabalho doméstico reveste-se de um conteúdo de “*obrigação*” para as meninas e para os meninos como *ajuda* condicionada à vontade deles. Tal distinção emerge de forma muito nítida quando os depoimentos [dos meninos] assinalaram “faço porque quero para ajudar”, ou ainda, “isso é trabalho de mulher, ajudo, mas não sou obrigado” (Heilborn, 1997, p.312, grifos da autora).

Também na escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira”, o trabalho doméstico ocupava grande parte do tempo livre das moças por mim entrevistadas que pertenciam a famílias mais empobrecidas:

Comecei a cuidar de casa, que nem, fazer os deveres de casa, comecei a cuidar, eu tinha uns seis, sete anos. Então eu nem aproveitei direito, entendeu? Porque a minha mãe trabalhava, aí naquele tempo era só eu e o meu irmão mais novo que eu, éramos só nós dois, então como éramos só nós dois, eu tinha que cuidar dele, porque a minha mãe trabalhava e eu tinha que cuidar da casa. Então eu comecei a virar uma mocinha já a partir daquele momento, que eu comecei a dobrar uma coberta, a varrer o chão. Então a minha infância foi isso: limpando a casa (Laura, 1º E, trecho da entrevista).

Depois de contar a respeito da sua infância, Laura disse que se via hoje como uma dona de casa ou como uma “segunda figura materna” (expressão utilizada por Duque-Arrazola, 1997, p. 370, em seu trabalho sobre o cotidiano de crianças e jovens de ambos os sexos de dois bairros populares da cidade do Recife):

Porque pra mim praticamente eu já sou uma dona de casa, porque às vezes a minha mãe tem que correr atrás dos meus irmãos pra levar eles no hospital, porque eles são menores, são mais novos do que eu, então quem cuida da casa sou eu. A minha mãe também quer procurar serviço, então quem fica em casa sou eu, busco o meu irmão na escola, faço isso, faço aquilo.

Entretanto, naquele momento com dezesseis anos, Laura ressaltou que gostaria de recuperar o tempo perdido e já não fazia todas as tarefas domésticas como antes: “já não faço tudo o que eu fazia antes, agora faço um pouco menos, o que deveria ser ao contrário, né?”.

Laura era uma das moças entrevistadas, cujo início da condição juvenil foi antecipada, porque desde pequena (seis anos) já trabalhava como dona de casa: “Então eu comecei a virar uma mocinha já a partir daquele momento, que eu comecei a dobrar uma coberta, a varrer o chão”. Na compreensão de Laura, a juventude significava isso, mas tal entendimento não representava um consenso entre jovens: havia muitas formas de ver e de viver essa etapa da vida.

A partir dessa experiência de vida, é possível notar que existem muitas e variadas formas de vivenciar e significar a juventude. Esses sentidos, significados e vivências são construídos e produzidos culturalmente, num lugar e momento histórico particulares. Trata-se de uma etapa da vida (não constituída por uma breve passagem) com necessidades e demandas específicas e experiências singulares.

Para Galland (1991) apud Sposito (1997), a entrada na vida adulta significa ultrapassar três etapas: partida da família de origem, entrada na vida profissional e formação de um casal. Da mesma forma, Mario Margulis e Marcelo Urresti (1998) consideram que a etapa juvenil se prolonga desde a adolescência, que inclui as mudanças corporais e a maturidade sexual até a independência da família, a formação de um novo lar, a autonomia econômica, elementos que definiriam a condição de adulto.

No entanto, deixar a escola, começar a trabalhar, deixar a casa da família e casar-se, formando um novo lar são elementos que não são alcançados pelos jovens

linearmente e nem da mesma forma: “... o abandono da família de origem nem sempre coincide com o fim da escolaridade ou com o casamento; a obtenção de uma experiência profissional pode ocorrer na fase de estudante; a coabitação pode ser anterior à obtenção de emprego estável” (Pais, 2001, p. 73).

Há a possibilidade de apontar limites dessa definição, devido ao visível prolongamento temporal da juventude em decorrência do aumento da dependência familiar, à crise vivenciada pelo mundo do trabalho e à possibilidade de experimentação. Algumas dessas características fazem com que indivíduos de 27 ou 28 anos sejam considerados jovens. François Dubet (1996) também afirma que o momento de entrada na vida adulta pelo primeiro emprego e pela fundação de uma família recua sem parar. Segundo José Machado Pais:

Assiste-se na sociedade contemporânea a um prolongamento da condição juvenil; porque os percursos escolares são mais longos, porque há uma tardia inserção no mercado de trabalho; porque o acesso à casa própria é difícil; porque os casamentos se retardam devido também a uma maior liberalização das relações sexuais (2001, p. 81).

Essa é uma realidade mais visível em países desenvolvidos. No Brasil, ocorre a antecipação da inclusão na categoria juventude pelo ingresso precoce de crianças no mercado de trabalho. Jovens de setores populares, por terem que começar a trabalhar mais cedo, inclusive as moças dentro de casa, embora sejam jovens [tinham idade para ser considerados jovens], não vivem a juventude da mesma maneira que os jovens dos setores médios ou altos, que têm oportunidades de estudar, retardar sua entrada no mercado de trabalho e postergar o casamento (vivência da moratória social).

Assim, na sociedade brasileira atual, o início da vida juvenil nos meios populares tende a ser antecipado para antes dos 15 anos, “na medida em que certas



características de autonomia e inserção em atividades no mundo do trabalho [...] tornam-se horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecidos” (Sposito, 1997, p.39), que abandonam a vivência da moratória social. Além das diferenças de classe social, diferenças de gênero também levam a modos distintos de viver e de perceber essa fase da vida. Segundo Margulis e Urresti (1998) as moças principalmente de bairros populares têm menos tempo de moratória social que os rapazes, já que elas acabam tendo filhos muito precocemente.

O sentimento de maior liberdade das moças na escola também ficou evidenciado nas seguintes falas de Laura e de Caroline:

Na minha casa eu não tenho liberdade pra sair, pra fazer as coisas que eu gosto, aprontar... bagunçar... Sair, eu posso até sair, mas é daquele jeito... do jeito deles entendeu? Saiu tal hora, tal hora “tã” em casa. Você entendeu por que aqui na escola eu me sinto mais livre? É porque aqui eu faço o que eu quero, tenho os meus amigos, bagunço... às vezes, eu até “bato boca” com professor, porque em casa vai eu bater boca com alguém, pra ver o que me acontece... em casa já é diferente, eles falam: “ah”, mesmo eles estando errado, ou eu estando certa, sei lá, se eu quiser revidar, eu não posso. Já aqui: se eu “tô” certa eu me ponho no meu lugar. Eu vou atrás porque eu estou certa. Agora se eu “tô” errada eu já baixo a cabeça (Laura, 1º E, manhã, entrevista).

Eu não me canso de ficar na escola: é o único lugar, assim, que eu me sinto bem, porque eu não saio muito, meus pais não deixam eu sair, eles me prendem em casa por muito tempo, então, eu só tenho a escola. Então, na escola, eu me sinto mais solta, mais livre; na escola, eu estou com os meus amigos [...] minha mãe e meu pai querem sempre prender, vamos dizer assim que com os meus pais, eu não tenho liberdade de expressão. Já na escola, eu tenho mais liberdade, eu consigo ser mais eu mesma, sem máscaras, eu pego e falo quem eu sou na verdade (Caroline, 1º E, manhã, entrevista).

Assim, as meninas “via de regra, são objeto de restrições relativas aos locais que podiam freqüentar e ao tempo que podiam passar na rua” (Heilborn, 1997, p. 318). Essas moças por mim entrevistadas disseram que na escola tinham mais liberdade para se expressarem, o que não ocorria em suas casas. A partir dessas falas, é possível notar que na

escola, além de escaparem do confinamento da casa e socializar-se tanto com meninos, como com meninas, na visão dessas jovens, a instituição funcionava como um espaço um pouco mais igualitário, em que seria possível ter algum tipo de igualdade de tratamento, diferentemente daquilo que ocorria na família. Segundo Madeira (1997), esse seria um dos aspectos positivos para a maior permanência das meninas e das moças na escola, que percorrem os anos escolares sem tantos percalços (como ocorre com os meninos), obtendo assim sucesso na escola. Os estudos sobre fracasso escolar mostram que um maior número de meninos e rapazes tem trajetórias escolares mais conturbadas, interrompidas por repetências, evasões e sucessivos retornos à escola (Fúlvia Rosemberg, 2001; Carvalho 2001, 2004). Segundo essas pesquisas, a média de anos de estudos das mulheres brasileiras tem aumentado em proporção mais rápida que a média de estudos dos homens. Dados do IBGE indicam que, no Ensino Médio, as mulheres representam hoje 56% dos alunos e 60% dos concluintes (IBGE, 2004).

Duque Arrazola (1997) – em pesquisa citada anteriormente – afirma que “a concepção socialmente consagrada faz do homem um ser de direitos, livre, destinado ao público, enquanto a mulher deve ser controlada, destinada ao doméstico, um ser de direitos relativizados”. Laura e Caroline ressentiam-se desses “direitos relativizados” (e até mesmo negados) vivenciados em sua casa. A negação e a relativização dos direitos aparecia, por exemplo, na reclamação dessas jovens por não poderem se expressar em suas casas. Ao mesmo tempo, elas sentiam essa relativização dos direitos nos tratamentos diferenciados dados pela sua família aos seus irmãos. Duque-Arrazola (1997) também apontou isso com a seguinte fala de uma “mocinha”: “lá em casa é assim: se as filhas chegam tarde apanham (dos irmãos mais velhos) [...]. Meus irmãos não fazem nada e chegam tarde em casa” (p.363). Segundo esta autora:

As meninas expressam ressentimentos em face de direitos que lhes são negados, mas que são reconhecidos aos irmãos, que passam um tempo maior na rua para jogar, ficar com os amigos e até para trabalhar, enquanto elas não têm direitos a tempo livre para brincar e jogar – na rua –, para sair e ficar com as amigas, para descansar dos precoces encargos domésticos da maternagem e do trabalho doméstico (p. 368).

Diante dessa percepção das moças de não terem espaço para se expressarem em casa e de saberem que eram tratadas de formas diferentes do que seus irmãos, uma outra fala de Caroline também era indicativa de que, às vezes, apenas sair de casa representava um certo sentido de liberdade: depois de dizer que no seu dia-a-dia arrumava a casa e cuidava dos seus irmãos, além de ser obrigada pelos pais a ir à igreja, Caroline acrescentou que seus pais apenas a “liberavam” (Caroline) para ir à “Lan House” de vez em quando,

que é quando eu falo: “eu não ‘tô’ conseguindo mais ficar dentro de casa, eu não consigo...”, começa a me sufocar, eu começo a ficar estressada. Tanto é, que às vezes, eu nem vou pra lá, fico andando até e falo pra eles que tava lá. É isso, eu não sei explicar direito, mas é isso, como se fosse uma fuga, não sei... (entrevista).

Tal atitude pareceu-me como uma resistência aos tratamentos recebidos pela família, o que mostrava que as moças não recebiam passivamente os ensinamentos existentes naquele contexto.

Essa contestação ficou ainda mais evidente na forma como significavam as normas e algumas relações escolares: como injustas. Mais uma vez, as análises dos dados apontaram que as alunas consideradas indisciplinadas conviviam com sensações ambíguas no cotidiano escolar: se por um lado, comparando com as suas relações familiares, diziam que na escola sentiam-se mais livres porque podiam ficar com os amigos, porque nela

havia tratamentos um pouco mais justos, mais igualitários, porque sentiam que podiam dizer o que pensavam, serem elas mesmas, exporem-se caso estivessem certas, concomitantemente enfatizaram de forma intensa as relações injustas vivenciadas por elas na escola. Apesar de as alunas perceberem a escola como um espaço mais democrático do que o espaço encontrado em suas casas, ao mesmo tempo, elas também reconheciam e assinalavam os limites dessa situação de igualdade. Suas queixas e reclamações sobre as injustiças por elas vividas na escola mostravam o desejo por uma instituição mais justa e com tratamentos mais igualitários entre meninos e meninas e também entre as próprias meninas, indisciplinadas ou não. Os próximos capítulos abordarão as formas e as sensações de injustiça vivenciadas por jovens de ambos os sexos na escola.

## CAPÍTULO VI

### “É MÓ INJUSTIÇA ISSO DAÍ”

Aluna

A idéia de que muitas injustiças eram cometidas na escola veio à tona a partir de reclamações, queixas, insatisfações e acontecimentos relatados, tanto por alunas, como por alunos nas entrevistas. A escola era percebida como um lugar injusto em várias situações e interações. As diferentes circunstâncias consideradas como injustas explicitadas nas entrevistas foram divididas entre aquelas que eram comuns a moças e rapazes e outras situações específicas vividas pelas jovens estudantes<sup>24</sup>.

Faz-se necessário ressaltar que, a partir de uma contextualização mais ampla, “as ações humanas seriam avaliadas de acordo com os costumes locais; algo considerado um dia como correto e justo poderia ser, em outra época considerado errado ou injusto” (Menin, 2002, p. 93). Além disso, essas compreensões diferenciadas de justiça e de injustiça são também delimitadas em uma conjuntura micro-social e local, em que aquilo que é considerado justo ou injusto é determinado por culturas particulares e em função de certos momentos históricos, variando, portanto, de acordo com cada sociedade e período de sua existência. Diferentes sujeitos de um mesmo contexto social e cultural (como, por exemplo, uma escola específica) também entendem, vivem e praticam de formas distintas

---

<sup>24</sup> As formas de injustiça vivenciadas especificamente por moças na escola serão analisadas no capítulo VII.

as situações de justiça e de injustiça em seus cotidianos, como poderá ser observado neste capítulo.

### **1. As formas de injustiça vivenciadas por jovens de ambos os sexos na escola**

Nas situações analisadas neste item, a categoria de gênero não me pareceu determinante das relações construídas entre jovens e educadores e o fato de ser estudante, além das diferenças entre jovens e adultos predominavam e se sobrepunham à questão de gênero.

#### **1.1. “A voz do professor é a voz de Deus: a palavra do aluno não vale nada, mas a palavra do professor vale tudo”**

Aluno

As análises dos livros de ocorrências disciplinares dos estudantes mostraram que neles estavam registradas apenas as versões dos profissionais (os motivos da indisciplina freqüente dos alunos) e não a versão do rapaz ou da moça, que foi possível ouvir tanto em conversas informais, quanto em entrevistas: “eu brinco, eu converso, eu zôo [bagunço], só que eu faço as minhas atividades, eu entrego em dia” (Aline, 1º B); “eu também sei a hora de parar, apesar de os professores pensarem que eu não sei a hora de parar (Jéssica, 1º D); “eu saí da sala [de aula] sem pedir porque eu estava passando mal e ninguém quis me ouvir e... também levei suspensão” (aluna do 3º ano do Ensino Médio,

período matutino, conversa informal). Quando as moças e os rapazes iam para a diretoria devido a um comportamento considerado inadequado, relataram não ter espaço para explicar a versão dele(a)s sobre o que tinha acontecido: que apenas a versão do(a) professor(a) era ouvida e considerada pela diretora Anna e pelo diretor Bernardo.

Diferentemente do que pensavam as moças e os rapazes entrevistado(a)s, para a professora Elisângela, que lecionava matemática, essa atitude da diretora era muito importante:

Acho que o papel da Dona Anna é fundamental, ela defende o professor: o aluno chega: “Mas, a professora...”. Ela [diretora Anna] fala: “Eu não quero saber o que a professora fez, eu quero saber o que você fez e o que você fez está errado”. [...] Em momento algum, ela diz: “...mas o professor não está certo” (trecho da entrevista).

Tomando como material empírico os livros de punições de uma escola pública de grande porte, de primeira à quarta série do Ensino Fundamental, localizada em Curitiba, Ana Lúcia Silva Ratto (2002) assinalou que a escrita das pedagogas e da diretora nesses livros fixava a veracidade dos fatos, “as provas disponíveis, as penas cabíveis” (p. 99). Segundo a autora, eram elas que definiam, em última instância, o que de fato tinha ocorrido – “se uma briga, uma brincadeira, um furto, uma fuga etc., suas circunstâncias específicas, bem como as medidas pertinentes” (p. 99). Dessa forma, “nesse contexto, nem é necessário haver o registro da confissão por parte do(a)s estudantes. Nos casos em que assinam a ocorrência [e também nas situações em que se recusavam a assiná-la], havendo ou não sinais confessionais explícitos nos relatos, [...] assumem suas culpas” (Ratto, 2002, p. 99). Ainda de acordo com essa autora, o educador e a educadora “confessavam” pelos alunos e alunas, “já que seu discurso potencialmente afirmava a verdade” (p. 100), independentemente da concordância ou não do(a)s jovens aluno(a)s ou das crianças.

De maneira semelhante a Ratto (2002), também observei que as moças e os rapazes entrevistados não se viam como tão indisciplinada(o)s em determinadas situações e mostravam de forma implícita e às vezes, explícita, que tinham percepções diferentes dos professores sobre seus próprios comportamentos. No entanto, segundo elas e eles, a palavra da professora, do professor e da inspetora sempre era considerada a única verdadeira. As falas de alunos e alunas a seguir corroboravam a idéia explicitada pela professora Elisângela, exposta anteriormente, de que a versão do(a)s jovens não interessava:

A diretora Anna não ouve. Ela quer saber de pegar o livrinho, anotar o seu nome e te dar uma suspensão. E se você fala assim: “olha eu vou contar como que aconteceu”, ela fala: “não, não quero saber”, ela não deixa a gente conversar. Ela simplesmente: “você fez isso, pronto e acabou”, entendeu? E a Anna, nossa, desculpa falar, mas ela é muito injusta, entendeu? (Aline, 1º B, período matutino, trecho da entrevista).

Então é isso que a gente acha errado, porque a gente desce e eles [a direção] nunca ouvem a versão do aluno. É só a versão do professor, o professor falou isso? Então é isso. A gente: “não, não foi isso”. A diretora: “Não, mas é isso porque o professor disse...”. Aí a gente fala: “você tem que ouvir a versão do professor e a versão do aluno”. Aí eles falam “não, mas o professor falou que você fez isso, isso e isso então é isso, isso e isso que você fez”. Então... o que a gente pode fazer? A gente vai bater boca, é outra suspensão, outra convocação, então a gente fica até quieto (Laura, 1º E, período matutino, trecho da entrevista).

Porque a gente convive dentro da sala de aula e a gente sabe como que funciona. Aí, tipo é assim: a voz do professor é a voz de Deus, se ele falar pra você... não importa a sua explicação, se o professor falar: “você vai descer”, você é advertido e suspenso. A Dona Anna não ouve o aluno, porque o aluno não tem direito a nada dentro da escola; a palavra do aluno não vale nada, mas a palavra do professor vale tudo (Rodrigo, 1º B, manhã, entrevista).

Segundo Carlos Alberto Vilar Estêvão (2006), num estudo realizado na Universidade do Minho, em Portugal, sobre educação, justiça e direitos humanos, “a comunicação assim como o conflito tornam-se condições de possibilidade da escola como



espaço público, ou seja, como espaço de debate, de convivialidade e de ‘voz’, de intercâmbio de idéias, de direitos e deveres argumentativos [e] de adoção coletiva das decisões” (p. 92). No entanto, os relatos apresentados por Aline, Laura e Rodrigo constatarem a ausência dessa percepção da prática escolar cotidiana. Muito(a)s profissionais impediam que os jovens expressassem suas opiniões sobre determinadas ocorrências.

Alguns professores possuíam o conceito pré-definido e generalizado de que todos os alunos não sabiam se expressar. Segundo uma professora do período noturno, “aluno é tudo igual; quando fazem alguma coisa errada, tentam enrolar a direção, querendo falar... mas eu sei que a maioria nem sabe se expressar, falam coisas sem sentido, sem coerência” (conversa informal). Talvez esse entendimento os influenciasse no tratamento com os jovens, especialmente com moças e rapazes indisciplinados. Essas atitudes dos profissionais eram consideradas injustas pelo(a)s aluno(a)s: “é mó injustiça isso daí” (Aline, 1º B, entrevista) “tem muita injustiça com aluno” (Laura, 1ºE, entrevista), “é por isso que eu falo das injustiças da escola” (Aline, 1º B, entrevista).

Com a falta de diálogo entre profissionais e alunos, percepções de injustiças eram comuns. Natália expôs um exemplo de ocorrência que me pareceu mais um mal entendido e que a meu ver, poderia ter sido resolvida com uma conversa:

Escreveram no caderno [livro de ocorrências disciplinares] que eu “tava” cabulando [num tom muito sério], uma coisa que eu não “tava” fazendo. Então a escola é muito assim: você faz um negócio, mas às vezes nem é, você tem que, tipo... você responde por um negócio que você não fez, totalmente diferente [...]. Escreveram que eu “tava” cabulando, eu não “tava” cabulando. Deveria ter escrito: “Demorou pra subir” e não que “a aluna estava cabulando a aula de tal professor em tal dia”, é ruim porque é como se eu estivesse cabulando mesmo e eu não estava. Eu acho que isso foi injusto (entrevista).

Além de moças e rapazes se sentirem injustiçados pelas relações estabelecidas pela escola, em que suas versões sobre as situações eram quase que totalmente desconsideradas, elas e eles também contestavam e se contrapunham a essas atitudes e práticas de professore(a)s e diretores, buscando formas de se expressar não apenas na situação exemplificada a seguir, mas também em praticamente todos os momentos do cotidiano escolar:

Quando eu tomei suspensão é porque eu “tava” fora da sala; uma inspetora [Sara], ela chega em você e fala assim: “O que você está fazendo aqui?”, maior ignorante, ao invés de perguntar de forma educada, ela já chega gritando, já chega falando... e eu não abaixo a cabeça pra ninguém, não. Aí, eu falei um monte pra ela também, aí ela me mandou descer e o Bernardo já falou logo de cara: “não, pode dar suspensão e já era”; ele não deixou nem a gente se explicar, nem nada, “mó” injustiça... ele me levou pra sala da Anna, aí eu falei: “É, eu posso me explicar? Só vocês querem falar e nós, alunos...”: nossa, naquela hora ali, eu fiquei muito nervosa, porque só eles querem falar. E mesmo assim, não me deixaram me justificar, nem nada, porque pra eles, a inspetora “tá” sempre com a razão, só ela. Aí eu insisti: “Não, eu vou me explicar”. Aí eu falei tudo que tinha pra falar, tudo, nossa, falei mesmo (Fabiana, 1º C, manhã, entrevista).

Nesse trecho, Fabiana, primeiramente, não gostou do modo como a inspetora de ensino falou com ela. Depois que Sara mandou a jovem descer, embora o diretor Bernardo e a vice-diretora Anna não quisessem saber o que aconteceu com a aluna, Fabiana fez questão de insistir, pois queria explicar o que tinha ocorrido a partir de sua perspectiva e conseguiu, depois de muita persistência.

O entendimento de que “o que vale é a voz do professor” (Rodrigo) parecia ainda mais injusto para alunos e alunas se viesse acompanhado por gritos dos profissionais. Na citação anterior, Fabiana compreendeu o grito da inspetora como falta de respeito, motivo para ela não aceitá-lo.

Da mesma forma, Caroline e Alex sentiam-se incomodados com os gritos dos professores, também considerados por eles como desrespeitosos:

O professor fala: “Eu que falo”, “Eu que penso”, tipo assim: “Eu “tô” na sala, eu que mando”, sempre nesse nível ele falava. Eu me incomodava muito porque ele gritava com a gente. Eu não suporto gritos, eu fico muito incomodada, porque ele “tá” mostrando ao aluno que ele mesmo não tem educação. É difícil, bem difícil respeitar o professor que grita comigo (Caroline, 1ºE, manhã, entrevista).

Aí a gente fala: “professor a gente “tá” conversando educadamente com você, você pode falar mais baixo?”, ele fala: “não posso falar mais baixo não”, entendeu? Ele coloca a culpa em todo mundo por alguma coisa que aconteceu com ele. Então eu acho que isso ele não respeita, porque ele não sabe falar com as pessoas direito, não sabe falar no tom da pessoa (Alex, 1º A, manhã, entrevista).

Diante dessas reclamações constantemente enfatizadas, o diretor Bernardo reconhecia que “o aluno de Ensino Médio não tolera o grito, ele acha que estão faltando com o respeito com ele, que nem pai e nem mãe gritam com ele” (entrevista).

Camila relatou a seguinte circunstância:

A professora Tereza... semana passada, tocou o celular do meu amigo na sala e ele não atendeu e parou de tocar e ela falou: “esses pobres não podem ter celular porque querem se mostrar”. Aí ele falou: “mas, professora eu nem atendi o celular”, mas ela falou: “não quero saber, o seu negócio é se mostrar”. Ele falou: “calma professora”, mas aí ele começou a ficar nervoso também, já respondeu [com grosseria]. Os outros meninos que são amigos dele começaram a defender ele e a professora mandou todo mundo descer [pra diretoria]. Eu acho assim que ela deveria ter falado direito com os alunos, *porque ela gritou na sala!* Ela é cheia de gritar na sala... aí, a gente acaba também se sentindo no direito de gritar com ela, porque se ela fala alto é porque quer escutar alto né? Eu achei isso errado (grifos meus).

Camila interpretou como mal educada a resposta da professora ao seu amigo e concluiu que a professora errou porque gritou na sala de aula e esse comportamento era tão

intolerável, que dava aos alunos também o direito de gritar com ela, estabelecendo-se assim, episódios de rivalidade e disputas entre professores e alunos.

Sposito e Galvão (2004) também constataram que eram freqüentes as tentativas de conversa entre alunos e professores que rapidamente migravam para verdadeiros “bate-bocas”, ou seja, o predomínio da “ignorância”. Do mesmo modo, “os alunos admitiram que parte dos professores também se envolvia nesse tipo de conduta e assumia a ‘ignorância’ ao discutir de modo veemente com os alunos” (p.369).

Por outro lado, durante as entrevistas, rapazes e moças propuseram várias alternativas para mudanças desses episódios considerados injustos. Ouvir e conversar na relação professor(a) / aluno(a) apareceram como soluções. Para Aline, o professor e a professora serem abertos ao diálogo era o mais importante, mesmo sendo preciso que, de vez em quando, deixassem de passar os conteúdos planejados para aquele dia: “professores que saibam ouvir os alunos, que saibam respeitar, que quando você precisa, que eles sentem, percam uma aula, conversem com você” (entrevista). Para essa aluna, a professora de português era ótima, porque “a Tamiko dá muito conselho pra gente, a de Português, ela é uma professora excelente, entendeu? Ouve, senta, perde aula, conversa, brinca, dá conselho... um exemplo de professora considerada excelente”. Da mesma forma, Jennifer tinha uma imagem positiva do professor de filosofia, já que ele “ouve a gente, conversa com a gente, ele gosta de conversar com a gente e ele não grita. Quem é mais amigo assim do pessoal da escola, pára e conversa com os alunos é o professor Levy” (entrevista).

Além disso, para alunos e alunas era fundamental que os problemas escolares fossem resolvidos por meio de uma conversa franca: “se o diretor pegasse e sentasse com o aluno, conversasse, resolvesse na base da conversa, ou até desse a suspensão depois, só que

com uma conversa franca e não simplesmente anotar o seu nominho e te mandar pra rua... Isso não resolve nada!” (Aline, 1ºB, entrevista). Quando perguntei a Laura como seria para ela uma escola ideal, ela disse: “A escola ideal? Professores que saibam escutar o aluno, que saibam aconselhar o aluno também, né? Que tenham paciência de sentar, conversar com o aluno. Se aquele aluno respondeu daquele jeito, alguma coisa aconteceu com ele” (entrevista). Caroline também notava a necessidade de o(a)s profissionais conhecerem melhor os jovens. Esse conhecimento viria por meio do diálogo: “os professores deveriam conversar com os alunos, perguntar para eles o porquê disso, o porquê daquilo, procurar entender o porquê que eles fazem isso” (Caroline, 1ºE, manhã, entrevista).

## **1.2. “Na verdade, eu quase nem sei quais são as regras da escola”**

Aluna

Embora o Regimento Escolar fosse um documento completo a respeito das regras, direitos e deveres de profissionais e alunos, ele era praticamente desconhecido, já que ficava trancado em uma gaveta na sala da direção da escola.

Ao pedir emprestado o Regimento da escola para o diretor Bernardo, ele entregou-me um livrinho de capa amarela, menor que uma caderneta, com 24 páginas no qual as primeiras seis eram “um resumo do regimento” (de autoria do diretor Bernardo) e as demais eram um espaço reservado para registro de notas, avaliações bimestrais, frequência às aulas, convocações para reuniões de pais e mestres, além do Hino Nacional Brasileiro e do Hino à Bandeira. “Esse é o resumo do Regimento que todos os alunos ganham em todo começo de ano. Fui eu mesmo que fiz. Aí está tudo que está no

Regimento, mas de forma sintetizada” (diretor Bernardo, conversa informal). Não foi fácil nem mesmo para mim, pesquisadora, ter acesso ao Regimento Original, uma vez que o diretor insistia que o resumo feito por ele na “cadernetinha” continha tudo o que o Regimento original possuía.

No entanto, comparando esse pequeno texto com o Regimento Original, que tinha 29 páginas do tamanho da folha A4, foi possível perceber que, diferentemente do que estava escrito no Regimento, no livrinho entregue aos alunos não havia nenhum parágrafo a respeito dos direitos discentes, como Grêmio ou Conselho de Escola, nem sobre os deveres dos docentes, direção e funcionários. Foram colocados nesse pequeno material apenas os seguintes artigos: “Dos objetivos da educação escolar”, “Deveres dos alunos”, “É vedado ao aluno” e “Do não cumprimento das Normas de Convivência”. A comunidade escolar – jovens, familiares de aluna(o)s, professores, professoras e outro(a)s funcionário(a)s da escola – tinha acesso apenas a esses artigos do Regimento. Além disso, segundo a professora Tamiko:

na verdade, nem mesmo os professores conhecem esses documentos [Regimento Escolar e Plano Gestão]. Na prática, só se reúnem duas ou três pessoas para escrevê-los. Em 2003, só se reuniram a professora Amélia, o professor João e eu. É pura ilusão pensar que a comunidade [escolar] e os alunos participam de sua formulação (Professora Tamiko, de português, entrevista).

Diante dessa realidade, na escola estudada, entre os diversos sujeitos (alunos, alunas e profissionais), havia uma grande confusão sobre as regras existentes. Alguns jovens não as conheciam. Quando perguntei durante a entrevista com Naione, estudante do período noturno, “você acha que tem alguma coisa errada na escola?”, ela respondeu: “eles falam que a gente tem que respeitar as regras, mas a gente não conhece muito bem as normas da escola”. Na mesma direção, Caroline disse na entrevista: “na verdade, eu quase

nem sei quais são as regras da escola”. Rodrigo, por também desconhecer as normas da escola, acrescentou: “não tem muita regra aqui na escola”.

Essa falta de clareza das normas era um dos motivos de o(a)s jovens considerarem que havia injustiça na escola: “como eles podem cobrar tanto a gente? Ninguém conversou com a gente sobre as regras, a gente não sabe sobre elas. Eles cobram da gente como se fosse óbvio que todos os alunos conhecessem as regras, mas não é. Isso é muito injusto” (Conversa informal com um rapaz do período noturno).

Realmente, algumas professoras e professores consideravam como algo certo que todos os alunos já conhecessem as normas escolares, desde o momento da matrícula na escola. A professora Rita, por exemplo, comentou que os alunos mereciam ser punidos quando desobedeciam às regras da escola. Quando lhe perguntei sua opinião no caso de o aluno desconhecer, não se identificar ou discordar de alguma norma, acrescentou que:

a partir do momento que você escolhe um local, uma escola, por exemplo, então você já tem todo... você já conhece ou procura saber as regras, o que é exigido, o que não é exigido. *Então ele já sabe. Ele conhece. Ele assinou. Ele aceitou. Então, não tem porque ele falar: “olha eu não gosto disso”. Mas ele aceitou.* Então, que procure uma escola que esteja de acordo com os padrões dele. Tem escolas de várias formas, vários projetos, várias regras, várias normas. Então procure uma de acordo (grifos meus).

Além de afirmarem o desconhecimento das regras escolares, o(a)s jovens se mostraram insatisfeitos, já que alguns professores não respeitavam as regras que os alunos tinham que obedecer: “os próprios professores não cumprem as regras e como eles querem cobrar dos alunos?” (Jéssica, 1ºD, manhã). Jéssica exemplificou, comentando a respeito do horário de entrada na sala de aula: “eles [os professores] cobram dos alunos para chegarem

na hora certa na sala, mas o professor sempre chega atrasado, porque fica conversando no corredor com outros professores”.

Sobre essa atitude dos professores, Naione narrou a seguinte passagem, já comentada anteriormente:

A professora Tamiko, ela não deixa a gente entrar quando a gente chega atrasado. Mas, ela tinha chegado atrasada, vinte e cinco minutos atrasada, então a gente fez uma brincadeira: “professora, você não vai entrar, você “tá” atrasada, você chegou atrasada”. Então, ela ficou nervosa e eu, minha amiga e um menino levamos suspensão, só por causa disso – eu não achei certo (entrevista).

Por causa desse comportamento, Naione e seus amigos levaram três dias de suspensão. No livro de ocorrência destinado ao 2º L, na folha reservada a Naione, estava registrado:

A aluna fez uma “brincadeira” de mau gosto com a professora Tamiko, dizendo que ela chegou atrasada na sala de aula e não iria entrar. Esta atitude gerou tumulto na aula e teve também o aluno Wellington e a aluna Adriana com posturas inadequadas. Informo que a professora estava resolvendo um problema com os colegas e que não demorou a subir. A aluna está suspensa por três dias.

Ciente:

Tel:

Assinatura da mãe: (Diretora Deise, livro de ocorrências disciplinares - 2º L, período noturno).

Já Fabiana reclamou da atitude de uma das inspetoras de alunos do período matutino: “a tia Sara é cheia de julgar os alunos, que a gente fica fumando, que não sei o que lá, mas depois ela ‘tá’ também lá fora [na entrada da escola] fumando”. Camila, aluna do 1º I, período noturno, também considerava injusto o comportamento de alguns profissionais:



as regras deveriam ser para todos os alunos e para todos os professores e diretores. Tem regra que até os professores mesmos não obedecem, assim: o aluno tem que respeitar o professor, mas tem professor que pensa que essa regra é só pro aluno; tem professor que pensa que não precisa respeitar o aluno, porque essa regra é para os alunos. E isso eu acho errado. Os próprios professores não obedecem àquilo que eles falam que a gente tem que obedecer (entrevista).

Do mesmo modo, Alex, do 1ºA, afirmou enfaticamente na entrevista que “os alunos não são respeitados. Como os professores querem ser respeitados se os professores não respeitam os alunos? E nem a direção também respeita os alunos”.

Para Miguel Zabalza (2000) o exemplo dos profissionais é fundamental para o aprendizado dos valores pelos estudantes. O autor aborda a educação em valores na escola e acredito que sua idéia seja inspiradora para pensar a importância do exemplo dos profissionais no ensino e na aprendizagem das normas escolares: “não adianta de nada declarar que se quer educar em valores os estudantes que procuram as escolas se a própria instituição escolar não assume como compromisso próprio os valores que deseja transmitir” (p.23). Maria Suzana De Stéfano Menin (2002) também evidenciou que: “não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo” (p. 97).

Ao mesmo tempo, algumas normas eram tratadas pelos profissionais com extrema rigidez e inflexibilidade e outras eram quase desconsideradas no cotidiano escolar. Além de os profissionais e os alunos não conhecerem todas as regras, pareceu-me que elas eram valorizadas diferentemente. Assim, de acordo com uma aluna do Ensino Médio:

Que nem, o pessoal chega atrasado na escola, a diretora não permite. Só que tem um pessoal que fuma, bebe, usa drogas na escola e acaba passando sem perceber. Eu acho isso errado, eu acho que se atrasar dois minutos não é tão preocupante quanto outras coisas que o pessoal faz e acaba despercebido (Natália, 1º C, manhã, entrevista).

Realmente, segundo o Regimento escolar, era proibido usar drogas e bebidas alcoólicas no ambiente escolar. No entanto, o fato de a direção deixar de punir o jovem ou a jovem com drogas na escola poderia também estar relacionado com o medo que sentiam desses alunos e de seus grupos. Esse medo foi exemplificado na colocação da ex vice-diretora Deise: “sei que os alunos me detestam, tenho medo de levar um tiro...” (conversa informal).

O medo que os profissionais sentiam dos alunos também ficou visível quando o Coordenador Pedagógico José explicou que sabia da existência de alunos usuários de drogas e que mesmo assim, não se sentia capacitado para tomar alguma providência, uma vez que tais alunos eram vistos como “da pesada”. Dessa forma, na situação descrita abaixo, preferiu apenas pedir para que os alunos (que estavam fumando maconha no banheiro) retornassem para as suas salas de aula, como se nada tivesse acontecido, evidenciando, assim, medo e ao mesmo tempo, ausência de critérios e de clareza nas regras escolares:

Esses dias, eu entrei no banheiro e tinha um grupinho fumando maconha. Eu falei: “Por favor, apaguem as maconhas, guardem e subam para sala de aula!” Se eu tivesse trazido para a direção, viraria um alvoroço, tem que ligar pro pai, pra mãe. Tem que ligar para pai? Tem sim, mas a hora que você debate com um cara deste, se é um grupo não bem visto, você sabe, o pessoal comenta que são grupos da pesada, que infelizmente se instalam na escola e isso é uma segurança para esses grupos (entrevista).

José chegou à conclusão de que, nesse caso, a escola nada poderia fazer: “nós não vamos debater porque nós não somos especialistas em drogas e também porque eles já

estão consumindo, não se tem muito o quê fazer”. Portanto, valorizar diferentemente as normas escolares, atribuindo pesos diferenciados para elas (algumas eram vistas de maneiras inflexíveis e outras regras eram praticamente desconsideradas), estava relacionado com o medo que os profissionais sentiam de alguns alunos e, conseqüentemente, com o fato de os profissionais se sentirem exteriores a determinados problemas: “nós não vamos debater [...], não se tem muito o quê fazer”. Na entrevista, quando falava acerca dos alunos usuários de drogas, a professora Vânia, igualmente, mostrou ter essa compreensão: “quando são questões que fogem do âmbito, sala de aula, por exemplo, coisas mais sérias, como o uso de drogas – os alunos usam mesmo, não tem como, hoje em dia, negar ou esconder e falar que não – então a gente faz vista grossa”. Apesar de Vânia reconhecer que alguns alunos (de ambos os sexos), realmente, estavam usando drogas, ela entendeu, da mesma forma, que essa era uma questão que ultrapassava os limites da sala de aula e da escola. Então, não poderia ser abordada e trabalhada juntamente com os alunos.

Na entrevista realizada com a professora Solange, o medo dos alunos foi expresso ainda mais nitidamente: ela contou uma situação de desentendimento com um rapaz do Ensino Médio, que não aceitou a nota atribuída por ela. Tratava-se de uma nota de caderno, prática comum entre professoras e professores da escola estudada: “esse aluno me perguntou se ele podia pôr o caderno em ordem porque havia caído óleo no caderno. Eu disse: ‘tudo bem’ e olhei o caderno dele. Tinha uma parte começada e outra não, só tinham dois vistos [...] e ele não aceitou a nota que ia dar para ele”. Quanto maior a quantidade de vistos da professora no caderno do(a) aluno(a), melhor a avaliação recebida, já que esse era o critério utilizado para dizer quem tinha copiado mais lições da lousa. Então, “eu disse

que eu não ia dar [a nota] e ele ficou meio assim comigo [sem falar com a professora]”. A professora completou o relato dizendo:

Eu o tratei também com indiferença: quando eu fazia a chamada, eu nem olhava na cara dele. Um dia, ele vinha vindo no mesmo ônibus que eu, aí eu pensei: *‘Pronto! Agora vou descer e ele vai me dar um tiro nas costas!’*. Ele passou, eu não olhei (entrevista, grifos meus).

Além desse relato, Solange também revelou o medo que sentia de um outro jovem do Ensino Médio. A professora descreveu a situação a seguir durante a entrevista: enquanto ela estava distraída por alguns minutos no fundo da sala de aula, Tiago pegou a chave do cadeado do portão da sala de vídeo, que estava em cima da bolsa da professora, abriu-o e saiu<sup>25</sup>. Minutos depois, a professora foi procurá-lo e o encontrou no pátio, junto com outros alunos que estavam em horário de intervalo. Ela lhe perguntou: “Quem mandou você pegar a chave que estava em cima da minha bolsa, abrir o cadeado e sair com o cadeado?”. Entretanto, a inspetora de alunos Sara estava perto, ouviu a pergunta da professora e interpretou os fatos de uma forma diferente: “ela foi falar para a diretora que ele tinha mexido nas minhas coisas, mas ele não tinha mexido nas minhas coisas” (professora Solange). Tiago foi mandado para a diretoria por causa da versão contada pela inspetora Sara à diretora Anna. Então, logo depois, ele chegou na sala de vídeo e disse para a professora Solange: “Certo, professora, depois a gente conversa”. Esse comentário do aluno foi interpretado pela professora Solange como uma ameaça, que me relatou o que falou para ele: “a hora que eu fui falar na direção de você, foi só na hora que você foi lá e me ameaçou. Você não me ameaçou? Você disse: ‘Certo, professora, depois a gente

---

<sup>25</sup> Quando havia aula na sala de vídeo, para que os jovens não saíssem, alunos, alunas e professore(a)s ficavam trancados nesse espaço, que, além de ser fechado por uma porta com chave, também tinha seu acesso e/ou a sua saída impossibilitados através de um outro portão com cadeado. Em aula, a porta permanecia aberta. No entanto, o portão ficava com cadeado e a chave ficava com o professor ou com a professora.

conversa.'. Para mim, isso foi uma ameaça" (entrevista). A professora terminou assinalando:

E eles estavam desconfiados que ele estava roubando. Estavam desconfiados de que foi ele que tinha roubado o livro de uma pessoa, óculos e falaram também que ele era "barra pesada". Falaram: "A família dele é 'barra pesada', matam... Então, o aluno é assim porque a família dele é assim. Aí eu pensei: "Nossa! Agora vou morrer!". Teve um dia que eu estava vindo trabalhar e eu o vi do outro lado da avenida e aí eu pensei: "Nossa, meu Deus do céu, agora ele vai me matar!". Porque ele ficou me encarando, encarando (entrevista)".

No entanto, conversando depois com Tiago sobre esse episódio, ele revelou que não teve a intenção de fazer a professora se sentir ameaçada: que queria apenas conversar com ela, mas ela estava ocupada naquele momento, dando aula para outra turma. Por isso lhe disse: "Certo, professora, depois a gente conversa". Essa última ocorrência, portanto, constatou a existência de uma exacerbada desconfiança que alguns profissionais tinham dos alunos, como se eles realmente fossem delinquentes. Além desse medo de alguns alunos, suas famílias também eram vistas como "barra pesada" e eram, de alguma forma, responsabilizadas pelos comportamentos dos alunos na escola: "então, o aluno é assim porque a família dele é assim".

O vice-diretor Bernardo reconheceu que "os professores pareciam que tinham um receio enorme dos alunos" (entrevista), já que não os levavam para a sala de informática e para os laboratórios de química e de biologia. Segundo um aluno do período noturno:

Eu estudo aqui desde a 5ª série e nunca fui... nenhuma vez... na sala de informática. Para que tem computador na escola se a gente não pode usar? [Por que você acha que os professores não levam os alunos lá?] Acho que os professores vêem a gente como vândalos, que vai estragar as coisas... mas nem todo mundo é assim, a grande maioria não é assim (conversa informal).

Somava-se ainda a esse clima de desconfiança e receio dos alunos<sup>26</sup>, a crise de autoridade (também entendida e significada de múltiplas formas pelos diferentes educadores) que o(a)s profissionais estavam vivenciando no dia-a-dia de suas práticas pedagógicas<sup>27</sup>. Na entrevista realizada, a professora Eliane, por exemplo, mencionou uma acentuada falta de confiança nela mesma e no seu próprio trabalho como docente:

Agora é como eu falei: eu estou muito decepcionada porque não sei se vou conseguir fazer eles entenderem alguma coisa. Eles não querem. Então, não sei se vou conseguir. É bem frustrante [...] Hoje, eu não consigo ensinar mais nada. Já houve épocas eu que conseguia ensinar e ensinar bem, hoje não (Professora Eliane, entrevista).

A professora Vânia também fez referência a essa questão, ressaltando o difícil equilíbrio entre a construção de um vínculo com o aluno e o exercício de sua autoridade como professora: “Porque você fica entre falar a língua deles, se aproximar deles e colocar o seu papel de professor na sala de aula” (entrevista).

Para a professora Amélia, a autoridade em sala de aula apenas poderia ser conquistada por meio do cumprimento das promessas que o professor fazia ao aluno: “eu acredito que se você dá a sua palavra ao aluno, doa a quem doer, você tem que cumprir. Então: você nunca pode fazer uma promessa que não pode cumprir”. A coordenadora Mara também falou sobre isso: “então, tanto os pais, como o professor, não podem se deixar cair no descrédito. Se você fala que você vai fazer, você tem que fazer. Tem que fazer!”.

---

<sup>26</sup> Em geral, o temor do(a)s profissionais era dos alunos do sexo masculino. Embora as professoras e os professores ressaltassem os comportamentos “terríveis” das moças de hoje em dia, as delinquências eram mais associadas a jovens rapazes.

<sup>27</sup> Hannah Arendt (1972); François Dubet e Danilo Martuccelli (1997); François Dubet (1998).

Por outro lado, a vice-diretora Anna afirmou que um profissional perdia a sua autoridade quando mudava de idéia a respeito de uma punição para um comportamento considerado indisciplinado: “Assim, eu chamei a mãe dele, que é um amorzinho de pessoa; ela me pediu chorando para eu voltar atrás [no caso de um rapaz do Ensino Médio que tinha sido transferido da escola] e eu não poderia jamais fazer isso, senão perderia a minha autoridade”. Assim, para Anna, situações disciplinares em que houvesse mudança de idéia (o que poderia ser considerado como flexibilidade, na minha opinião) por parte do profissional, poderiam levá-lo a perda de sua própria autoridade.

Sobre isso, o vice-diretor Bernardo, na entrevista, ressaltou sua opinião sobre a utilização, nos problemas de indisciplina, de meios de controle exteriores à escola, como a polícia:

Na verdade, a minha orientação aqui é: “Não se administra com polícia”, porque é um fator gerador de mais indisciplina. E a gente percebe que o antigo diretor começou a perder sua autoridade porque naquela época, ele começou a trazer delegado, polícia, tudo para a sala de aula para resolver problemas de classe. Aí, ele começou a perder a autoridade. Porque é uma situação muito clara: o delegado vai embora, o policial vai embora, o comandante vai embora e quem fica, efetivamente, é o diretor, a vice, os professores, então somos nós quem tem que resolver a situação.

Segundo Hannah Arendt (1972), “a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si fracassou” (p.129). Para a autora, o ponto em comum de quem manda e de quem obedece, numa situação de autoridade, é a hierarquia, cuja legitimidade ambos reconhecem. Essa relação de hierarquia precisa ser considerada legítima para que se possa estabelecer a relação de autoridade. Assim, a autoridade seria o poder visto como legítimo e não como injusto, repressivo ou coercitivo.

Na escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira”, percebi muitas situações em que a autoridade não tinha legitimidade: alunos e alunas sentiam-se revoltado(a)s perante práticas escolares consideradas rígidas e injustas, como por exemplo: a desconsideração por parte da direção das versões do(a)s estudantes sobre as ocorrências disciplinares e os tratamentos e punições distintas para diferentes alunos e alunas. Pude perceber que, geralmente, jovens de ambos os sexos não reconheciam a autoridade de profissionais, cujas práticas pedagógicas eram percebidas como injustas e repressivas. Diante dessas práticas, rapazes e moças tinham comportamentos considerados inadequados por profissionais.

Joyce Mary Adam de Paula e Silva (2001), do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, numa reflexão sobre algumas concepções teóricas de autoridade e hierarquia, afirma que:

quando a legitimação da autoridade se dá meramente pelo cargo burocrático ocupado, normalmente ocorre uma centralização das decisões formais nas mãos da direção [...]. Nos grupos em que há o predomínio desse tipo de cultura, observa-se um baixo envolvimento dos profissionais entre si e com a escola, sendo muito freqüente a alta rotatividade de profissionais e a proliferação daqueles que dizem que nada há para ser feito (p. 133,134).

Às vezes, a falta de clareza nas normas, o medo que os profissionais sentiam dos alunos e o sentimento de que alguns problemas não diziam respeito à escola, num contexto de crise de autoridade docente e de muitos entendimentos sobre essa crise, faziam com que determinados comportamentos considerados inadequados passassem quase que despercebidos. Em outras ocasiões, esses mesmos elementos faziam com que outros comportamentos considerados indisciplinados rotulassem os alunos (e suas famílias) de ladrões e de delinquentes. Dessa forma, enquanto em algumas situações, os alunos e as



alunas eram muito punidos, em outras circunstâncias, determinados comportamentos eram propositadamente desconsiderados. Era tudo isso que os alunos e as alunas por mim entrevistado(a)s significavam como injustiça.

Com relação às normas consideradas muito rigorosas, rígidas e conseqüentemente, injustas, o horário de entrada na escola foi um dos principais problemas citados por alunos de ambos os sexos:

Ai, tem um monte de coisa errada na escola. Tipo eu, eu moro na A.E. Carvalho, aí eu tenho que pegar ônibus pra cá, aí tem vezes que o ônibus em vez de parar no ponto, ele passa direto e não pára. Aí eu chego atrasada, tipo 19:15 horas por aí e eu não posso entrar. Eu tento explicar tudo pra diretora e ela não me deixa entrar; aí eu tenho que voltar pra casa, gastar condução, voltar pra casa e perder aula, acredita? Eu acho isso errado. Eu já fiquei pra fora um monte de vezes! (Naione, 2º L, período noturno, entrevista).

Tem também um outro problema. A pessoa mora longe, tem que vir a pé ou de lotação, a pessoa perde a lotação; acho que também deveria manejar, né? Eu tenho que chegar mais cedo aqui senão eu não entro na escola, porque se eu pegar o ônibus das 6:30h, eu chego aqui às 7:03h, então, eu chego 6:30h e não tem ninguém na escola ainda. Esse ano é assim: se entrar, entrou; se não entrar, já era (Alex, 1ºA, manhã, entrevista).

E também tem outra: do horário, eu acho horrível isso. O portão fecha às 7:00h, “tá” a gente cumpre o horário. Só que uma vez eu cheguei aqui às 7:01h e ela [Anna] não deixou [eu entrar], entendeu? E ela não “tá” nem aí: “não vai entrar e pronto e acabou”. E eu falei: “eu tenho trabalho para apresentar, não posso faltar, vou ficar sem nota e se eu repetir de ano a culpa vai ser só sua”. E não entrei. Eu perdi o trabalho, fiquei sem nota, eu não recuperei a minha nota ainda. O horário: isso é horrível... é muitíssimo injusto (Aline, 1º B, manhã, entrevista).

Um episódio por mim presenciado às 7h 01min: a quinze metros do portão de entrada, observei cerca de cinquenta alunos vindo em minha direção, ao invés de entrarem na escola. Pensei: “será que perderam a chave?”. Mas não era isso. Às 07h01min da manhã o portão de entrada dos alunos já tinha sido fechado. Enquanto os professores ainda chegavam, os jovens dirigiram-se para o outro portão – por onde os profissionais entravam.

“Nós estávamos entrando, tinha muita gente para entrar e não dá para entrar todo mundo junto. A tia [inspetora de alunos] fechou o portão na nossa cara” (aluna do período matutino, conversa informal). Nesse momento, chegou um dos diretores, às 07h15min, também atrasado. Ouvi alguns comentários de moças e de rapazes, destacando-se o seguinte: “Ele pode chegar à hora que quer, mas os alunos... Eu dependo de ônibus, se ele se atrasa, o que vou fazer?” (aluna do período matutino, conversa informal). Aqui também apareceu a questão de que algumas regras deveriam ser obedecidas apenas pelo(a)s aluno(a)s. Enquanto durante todo o ano de 2005, em todos os dias da semana, vários estudantes ficavam para fora por chegarem poucos minutos depois das 7:00 horas ou das 19:10 horas, professores, professoras, diretores e Coordenadores Pedagógicos podiam entrar em qualquer horário, inclusive nas segundas ou terceiras aulas, com tolerâncias extremamente amplas.

Naquele dia, em que mais de cinquenta alunos estavam fora da escola, os jovens pararam o diretor no meio do caminho e ele disse: “É a norma. Ela não pode ser mudada e ponto final”. Como é possível perceber, a regra do horário de entrada na escola era considerada imutável para os alunos de uma forma geral.

Refletindo sobre a relação com os profissionais, Naione concluiu que não adiantava nada os profissionais “jogarem” as regras e não discuti-las com os alunos:

no começo do ano, eles [os profissionais] jogam as normas, mas é só, nem discutem com a gente. Mas no começo do ano eu acho que eles deveriam dar um tempinho pra gente se conhecer melhor, pra gente conhecer os professores melhor, pra gente poder conhecer a direção, pra gente poder conhecer os amigos e não já chegar e já tacar normas, porque a gente não vai entender nada.

Assim, faltava clareza nas regras, havia uma grande confusão nas normas que verdadeiramente tinham validade para todos os sujeitos e algumas delas eram vistas de forma intransigente. Com isso, as moças e os rapazes percebiam como injustas diversas punições que sofriam, ressaltando-se que não conseguiam ver sentido na punição de suspensão.

Pra gente que é suspenso, na nossa cabeça, a gente não vê como a suspensão vai resolver o problema (Jéssica, 1º D, manhã, entrevista).

Eu acho que não é o ideal o aluno ser suspenso porque “tá” perdendo o dia, né? “Tá” ficando andando na rua... fazendo qualquer coisa [...] No caso, a suspensão é ruim, porque vai estar favorecendo o aluno, porque alguns alunos não gostam de vir pra escola, assim ser suspenso pra eles não é nada de mais, ao contrário é uma coisa boa pra eles poderem ficar o dia inteiro na rua (Alex, 1º A, entrevista).

Suspensão não adianta muita coisa: faz um monte de coisa e um monte de suspensão? Na minha opinião, a suspensão não adianta, a única coisa boa da suspensão é que a gente fica em casa, acorda tarde, mas se eles [educadores] pensam que vão resolver o problema... eles não vão (Natália, 1º C).

Como a suspensão funcionaria como uma espécie de “privilegio” (Caroline, 1º E) para o(a) aluno(a) indisciplinado(a), os jovens e as jovens sugeriram outras possibilidades de sanções para solucionar os problemas na escola. Alex, Carlos e Laura propuseram trabalhos comunitários no interior da escola como, por exemplo, organizar os livros da biblioteca. Aline e Jennifer reafirmaram a importância do diálogo: “eu acho que se eles escutassem mais a gente, em muitos casos não precisaria dar suspensão” (Jennifer, 1º B). Natália considerou a importância de projetos: “eu acho que a direção deveria fazer mais projetos, pra falar pra gente, pra conversar com a gente sobre as leis da escola pros alunos entenderem”. Por fim, Amanda e Fernando identificaram a importância da participação da família na escola, por meio de conversas entre profissionais, alunos, pais e mães.

As percepções das punições como injustas eram então decorrentes de toda essa falta de clareza, entendimento e confusão nas normas realmente válidas, da falta de significado da punição de suspensão e do rigor e intolerância como eram tratadas certas regras, enquanto outras eram praticamente desconsideradas. As punições consideradas injustas, na instituição por mim pesquisada, foram, sobretudo classificadas como originadas de tratamentos desiguais.

Segundo Renata Aparecida Carbone e Maria Suzana De Stéfano Menin (2004), nas turmas de primeiros anos do Ensino Médio por elas estudadas, os jovens de dezessete e dezoito anos tenderam a conceber a justiça como igualdade diante da lei e aplicação igual da lei para todos. Dessa forma, as concepções de injustiça para os jovens abrangeram principalmente “as condutas contrárias à igualdade, seja a desigualdade nas sanções ou nos tratamentos” (idem, p.253) e também queixas por terem recebido um castigo “desproporcional ao ato cometido” (idem, p. 256). Para os alunos da escola pesquisada por Sposito e Galvão (2004), o sentimento de injustiça não residia, sobretudo, na impossibilidade de co-participação, mas sim no apelo para que as regras pudessem valer para todos: “não reivindicamos participar da elaboração das regras, mas queremos que elas possam valer para todos, e não somente para aqueles mais marcados como bagunceiros ou indisciplinados” (p.354).

Nessa mesma direção, Fabiana, aluna entrevistada por mim, do primeiro ano do Ensino Médio matutino, deu um exemplo de punição injusta:

Nossa, tem vezes que fechou a porta [da sala de aula], você pede licença, pede de tudo, implora pra deixar entrar, eles [os professores] não deixam. Mas aí vem aquela aluna que é vista como a melhor, que não sei o quê e eles deixam ela entrar (entrevista).

A aluna também se lembrou, na entrevista de um fato que ocorreu com seus amigos:

[...] Foi injustiça que eu “tô” falando, porque foram quatro meninos da minha sala descer... acabou o intervalo e eles foram comprar lanche, todo mundo já tinha subido, só dois compraram lanche e os outros dois só “tavam” acompanhando, só que eles já iam subir. Aí subiram os quatro, aí deram suspensão só pra dois e pros outros dois, como puxam o saco deles, não deram nada.

Laura descreveu um caso em que tinha prejudicado uma colega de classe: “porque aquela menina ‘tá’ quietinha, em vez de a gente se juntar com ela pra ficar igual a ela, não; a gente quer trazer ela pra ela ficar igual à gente”. Concluiu dizendo que por causa dela, essa colega repetiu o ano. Ao perguntar-lhe “por que você fez isso?”, Laura expôs que ela não conseguia ver aquela colega ser tratada pelos professores e diretores de forma diferente que os outros, sendo a única elogiada e que isso a deixava irritada: “‘melhor aluna, que não sei o quê’, então tinha esse tipo de elogio e o professor sempre tratava ela diferente dos outros, entendeu? [...] mas eu acho que pelo menos tratar igual, acho que poderia tratar, né?”

Renato, do 1º C, período matutino, também relatou um acontecimento em que seu amigo levou suspensão logo na primeira vez em que foi para a diretoria<sup>28</sup>: “Foi a primeira vez de meu colega, ele nunca tinha levado advertência. E eu achei errado. Ele chegou atrasado na sala depois do intervalo e já levou três dias de suspensão” (entrevista). Fernando do 1º E, no momento em que estava sendo entrevistado, também considerou essa punição injusta: “eu achei estranho porque foi errado o que a diretora fez, ela deveria primeiro dar advertência e não tacar suspensão logo direto, porque ele nunca tinha ido

---

<sup>28</sup> A situação em que um rapaz foi suspenso (logo na primeira vez) por ter chegado atrasado na sala de aula foi visualizada, nos livros de ocorrência, apenas uma vez: nesse episódio descrito.

antes pra diretoria”. Para os jovens, tal ocorrência foi injusta porque segundo o Regimento Escolar, dever-se-ia primeiramente advertir o aluno e apenas dar-lhe suspensão se ele repetisse o mesmo comportamento considerado inadequado. Segundo este documento da escola, o(a)s aluno(a)s apenas deveriam ser suspenso(a)s logo na primeira vez em que fossem para a diretoria, se o comportamento fosse considerado muito grave, como “desacato” e “destruição do patrimônio”. No entanto, qual a definição de grave? O que era entendido como desacato? Como pudemos perceber, havia muitos conceitos e compreensões do que era considerado grave e do que era visto como “desacato” pelos diferentes profissionais.

Apesar desse contexto, rapazes e moças visualizaram outras alternativas para mudança. Embora todas as alunas entrevistadas e três dos cinco rapazes entrevistados fossem considerado(a)s indisciplinado(a)s e conseqüentemente de mau desempenho na escola, elas e eles reconheceram a importância de um ensino de qualidade, com professores responsáveis. Rodrigo, aluno do 1ºB, afirmou que uma escola ideal seria aquela em que “nós tivéssemos mais aproveitamento no ensino, quando eu falo nós, são todos e não só os disciplinados; uma escola que tivesse mais ensino, mais do que eles acham que tem, entendeu?”. Indicou que era um grande problema quando o professor dizia: “eu sou professor, eu explico uma vez. Quem entendeu, entendeu; quem não entendeu já era”. Para ele, ajudar o aluno no ensino era indispensável e sem isso, a escola não iria “pra frente”.

Sposito e Galvão (2004) também assinalaram que os jovens da escola por elas estudada ressaltaram o papel decisivo do professor e que “sozinhos não conseguiriam, querem que alguém os auxilie nesse processo de motivação” (p. 362).

Fernando, do 1º E, recriminou as atitudes de alguns professores, que não explicavam direito ou que se recusavam a explicar quando um aluno tinha dúvida: “meu colega falou assim “ ‘ô professor, eu não entendi aquilo ali’. Daí o professor falou: ‘SE VIRA’. Daí eu acho isso aí muito errado” (entrevista, ênfase na fala). Respostas semelhantes foram muito criticadas: “Um amigo meu foi fazer uma pergunta: ‘professor eu não entendi...’ e o professor: ‘problema é seu se você não entendeu!’” (Aline, 1º B, entrevista).

Alex, do 1º A, afirmou que mesmo quando o professor ou a professora explicava mais de uma vez um conteúdo, ele sentia dificuldades para entendê-lo:

o professor tem vezes que não explica bem e tem vezes que nós pedimos alguma explicação, ele não dá. No primeiro bimestre eu perdi e agora não “tô” conseguindo pegar, eu tento, tento pegar a explicação de matemática, não consigo, não consigo...Eu não consigo prestar atenção, mas aí eu presto atenção, daí depois que eu presto atenção, eu não entendo nada, não entendo; daí, o professor explica de novo, eu não entendo; daí, ele explica de novo, eu não entendo e eu prestando atenção. (entrevista).

Caroline também sentia dificuldade em algumas disciplinas: “tem matéria que eu não consigo pensar, parece que não dá pra pensar”. A jovem explicou, durante a entrevista que “o professor de matemática, ele fala palavras muito difíceis, a gente não entende, fica muito confuso pra saber o que ele ‘tá’ querendo passar e é impossível não fazer nenhuma bagunça”. Chegou à conclusão de que “tem gente que entende mais ou menos o que ele explica, tem outros que entendem mais pra menos do que pra mais, mas eu, pelo menos, não consigo entender NADA” (ênfase na fala). Ana Paula complementou que os professores “deveriam ter mais paciência, porque tem gente que tem raciocínio mais rápido e outra, mais lento” (entrevista).

Sposito e Galvão (2004) perceberam que, de forma muito mais ressaltada naquela escola, um dos principais problemas na percepção dos alunos era “aqueles de natureza pedagógica”. Na instituição estudada pelas autoras, em todos os períodos “a alternativa em torno das dificuldades de aprendizagem se repetiu como mais freqüente, não se observando diferenças significativas entre os sexos, pois tanto os rapazes como as garotas mantinham a mesma opinião” (p. 354-355).

Na escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira”, a metodologia utilizada pelo(a)s professores e professoras era alvo de descontentamento: “é uma pena que a gente não aprende muito, porque é muita cópia de texto... é muita cópia, cópia, cópia” (Natália). Esse tipo de aula não era considerado interessante e prazeroso. Natália mostrou clareza ao afirmar que uma escola ideal seria aquela em “que tirassem os professores que só dão textos, só cópia, cópia, que nem o Eduardo, de História, não dá pra entender só com cópia”. Do mesmo modo, Aline via como uma grande injustiça quando o professor deixava de ensinar: “O Eduardo, que é o eventual... Que nem: ontem a gente ‘tava’ na sala de aula e a gente ‘tava’ copiando o texto que ele ditava, e ele começou a: ‘eu vou explicar o texto’. Só que ele leu o texto, ele não explicou”.

Na mesma direção, Ariane, do 2º A, enfatizou que o fato de o aluno e a aluna ficarem quietos, sentados e serem obrigados por alguns professores a olharem apenas para frente, sem conversar com ninguém, não significava que eles estavam aprendendo:

Você viu, Lilian: tem certos professores que entram na sala e simplesmente mandam todo mundo sentar, ficar quieto e não falar nada, só pode prestar atenção no que ELES estão falando e eles acham que a gente está aprendendo assim. E não aprende... às vezes, você “tá” lá quietinho, mas “cê” nem “tá” olhando pra lousa, “cê” “tá” lá escrevendo, pensando em outra coisa, fugiu a matéria (entrevista, ênfase na fala).



Nas entrevistas realizadas com os profissionais, Amélia foi uma das poucas docentes que abordou criticamente a importância dessas questões metodológicas no ensino e na aprendizagem, reconhecendo sua própria responsabilidade como professora: “então são coisas que não fazem sentido, como copiar: o aluno não entende, ele mal lê! Onde já se viu o aluno ter que passar cinquenta minutos copiando? Para ocupar o tempo?! Que escola é essa que nós estamos oferecendo aos alunos?”.

A Coordenadora Mara mencionou, na entrevista, que os alunos pediam para que ela saísse da Coordenação Pedagógica e voltasse a dar aulas para eles: “eles [alunos] também, eles pedem: ‘volta para a sala de aula’. Então assim, eu acho que os alunos, eles querem uma aula diferenciada e eles gostam quando o professor sai daquela rotina”. Assim, Mara, como Coordenadora, avaliou de forma positiva seu trabalho quando era professora e concluiu que “as minhas aulas envolvem muita participação, muito teatro, muita música e representação”.

Jennifer sugeriu, durante a entrevista, que os professores trabalhassem com metodologias diferenciadas:

Mas eu acho que se os professores dessem [...] mais trabalho para o aluno expressar, eu acho que seria melhor. Algum trabalho, tipo... colocar uma música, escutar aquela música e pedir pra você expressar seus sentimentos sobre aquela música: eu acho que seria legal esse tipo de trabalho. Debate com os alunos também seria legal, debater um tema que a gente consiga entender.

## CAPÍTULO VII

### AS SITUAÇÕES DE INJUSTIÇA VIVENCIADAS ESPECIFICAMENTE POR MOÇAS NA ESCOLA

#### 1. “O menino não levou suspensão, só eu levei”

Aluna

As jovens entrevistadas, todas elas vistas pelos educadores como indisciplinadas, consideravam injustos os tratamentos dos profissionais que as puniam diferentemente dos rapazes. De acordo com Aline, aluna do 1ºB, período matutino:

no ano passado e nesse ano, foram várias meninas para a diretoria por causa de uma blusinha, mas você não vê menino indo pra diretoria e levando suspensão por causa de boné. Hoje em dia, você olha nas salas, você vê um monte de gente de boné e é normal, entendeu? Mas menina vir de blusinha... (entrevista).

Segundo o Regimento Escolar, os garotos não poderiam usar bonés e camisetas regatas; entretanto era muito freqüente encontrar-se na escola, rapazes, e também moças em todas as turmas, usando bonés. E em dias muito quentes, via-se grande número de moços com camisetas regatas na escola. Assim, as moças se sentiam injustiçadas porque as regras, nas situações concretas, eram abordadas de formas diferentes: enquanto aquelas normas referentes às meninas eram vistas de uma forma, algumas regras atinentes aos meninos eram percebidas de outra forma ou até mesmo desconsideradas.

Como outras pesquisas já mostraram, eram mais toleráveis comportamentos como desobediência às normas do regimento escolar, bagunça, palavras de baixo calão, indisciplina e brincadeiras de “mau gosto” por parte de meninos do que por parte de meninas (Silva et al, 1999; Carvalho, 2004). Daniela Auad (2006), em seu estudo sobre relações de gênero em uma escola pública de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, localizada na cidade de São Paulo, constatou que as professoras acabavam considerando a indisciplina dos meninos como “uma manifestação desejada e necessária de masculinidade. Algo que gira em torno do popular ‘menino muito quietinho é porque está doente’” (p. 34). Carvalho questiona: “não estaríamos como professoras/es e como sociedade, na verdade valorizando o comportamento indisciplinado dos meninos, como forma de masculinidade reconhecida e aprovada? Que formas de masculinidade aceitamos e incentivamos?” (2004, p. 38). Cármen Silva e colaboradores (1999) também observaram que as meninas eram ensinadas a serem mais controladas. Segundo os professores entrevistados pelos autores: “As meninas são mais conversadoras, mas os meninos são mais agitados, não param sentados” (p.215).

Laura, do 1º E, referindo-se aos tratamentos diferenciados dados a ela e aos seus colegas meninos, descreveu a seguinte situação: a jovem estava contando na entrevista que levou advertência porque “tacou papel na cara do menino” da sua sala. Depois de explicar o motivo de ter feito isso, mencionando que o menino estava “extrapolando nas brincadeiras e exagerando nas piadinhas”, ela afirmou:

Eu fui pra diretoria, eu e ele. A gente tomou convocação e a minha mãe foi chamada na escola. Então, já aproveitaram a oportunidade e falaram pra minha mãe tudo o que tinha de falar, que eu era atentada, que eu era o pivô de tudo, que não sei o quê. *O menino não levou suspensão, só eu levei.* Só que o caso dele, ele é que nem eu, qualquer bagunça que eu fazia, ele fazia junto. *Nós estávamos lado a lado nessa zona aí. Então, começaram a falar um monte pra minha mãe e eu fiquei nervosa: “ah, pára, vai falar só pra minha mãe? Por que não fala pra mãe dele também?”* Aí a mãe dele pegou e falou assim: *“o meu filho não apronta como você”* e eu falei: *“imagine se aprontasse”*. Aí o diretor ficou quieto, não falou nada e eu falei *“é a vida, né, fazer o quê?”* (trecho da entrevista, grifos meus).

Laura teve a impressão de que o silêncio do diretor funcionou como um consentimento e uma concordância com o que foi falado pela mãe do rapaz: “o meu filho não apronta como você”. Tanto para a mãe do garoto, como para o diretor da escola, os comportamentos do aluno não eram tão censuráveis como os comportamentos de Laura. Apesar do jovem e da moça envolverem-se nas mesmas transgressões, ela adquiria maior visibilidade do que ele e, conseqüentemente, recebia punições mais severas. Como eu não tive contato com a versão do aluno sobre esse acontecimento, posso dizer que Laura teve, portanto, a percepção de ter sido tratada e punida de uma possível forma injusta:

o menino não levou suspensão, só eu levei [...] e isso que foi ele que estava brincando, fazendo piadinha, quando eu queria ficar quieta; foi ele que pegou a bolinha de papel e tacou e pegou na professora. Eu só fui defender a professora e a gente discutiu, então eu peguei a bolinha e dei nele, acertei na cara dele (Laura, entrevista).

Caroline, do 1º E, também exemplificou, a partir do relato a seguir, que sabia que era tratada de forma diferente dos outros alunos:

Eu acho que é com o professor Flávio o meu maior problema. Eu nunca discuti com ele, mas já respondi pra ele e parei de fazer lição por causa dele: *ele pega no meu pé, ele implica comigo, não sei o porquê... os meu amigos ficam fazendo a maior zoeira e eu “tô” quieta no meu canto, sentada no meu lugar,* ele vem perto de mim e fala: “ah, o que você está fazendo aqui? Eu não quero você aqui, eu quero você lá na frente”, mesmo eu não estando fazendo nada ou estando lendo um livro, ele pega e fala isso (entrevista, grifos meus).

Durante uma dessas aulas, em que a pesquisadora esteve presente, o professor de matemática Flávio chamou muitas vezes a atenção dessa aluna. Embora não estivesse fazendo a lição, a aluna estava quieta, lendo um livro, ao passo que seus amigos, durante todo o tempo da aula, batucavam nas carteiras e conversavam alto. Ela não foi a única a não abrir o caderno: Lucas, Bruno e Rodrigo também não abriram o caderno e o professor não os repreendeu sequer uma vez. Uma moça considerada sem responsabilidade (deixar de fazer as lições) talvez não se encaixasse ao modelo de feminilidade que o professor Flávio aceitava, sendo assim muito mais destacada do que os rapazes que tinham comportamentos parecidos ou até mesmo mais barulhentos.

Carvalho (2004) também observou que, “as meninas com algum problema de disciplina eram muito visíveis e presentes nas falas das professoras” (p.32). Na escola por mim pesquisada, essa visibilidade era tão intensa que vários profissionais generalizaram nas entrevistas: “as meninas são piores que os meninos” (professora Silmara), “as moças têm o comportamento totalmente pior” (professor Osvaldo), “as meninas estão mais agressivas [...], elas agredem o professor” (professora Anete) e “se você der uma olhada naqueles livros ali na sala da vice-diretora, hoje, as meninas têm a mesma quantidade de punições [formais] que os meninos, o que antigamente não acontecia” (professora Rita). Todavia, os dados coletados nos livros de registros das ocorrências disciplinares da escola não mostraram isso.

Vejamos o que nos dizem esses dados. Por ordem de gravidade da punição, encontravam-se nos livros de cada uma das turmas de Ensino Médio matutinas e noturnas os seguintes termos: “Ocorrências” (relatavam o acontecido), “Advertências” e “Suspensões” (este último tipo era geral e “teoricamente” dado quando um comportamento

era considerado muito grave ou quando uma ação inadequada se repetia). Ainda havia alguns termos de “Transferência” de escola, recebidos por três rapazes do período matutino e um rapaz do período noturno porque já tinham sido advertidos e suspensos muitas vezes por motivos semelhantes. Os registros transcritos abaixo foram referentes apenas ao período de fevereiro a agosto de 2005:

Tabela I: Número de punições formais para meninos e para meninas.

<b>ALUNOS</b>	<b>NÚMERO DE TERMOS</b>	<b>ALUNAS</b>	<b>NÚMERO DE TERMOS</b>
Termos de Ocorrências	143	Termos de Ocorrências	36
Termos de Advertências	186	Termos de Advertências	61
Termos de Suspensões	125	Termos de Suspensões	46
Total	454	Total	143

Primeiramente, é possível notar que nesses meses do ano de 2005, os rapazes receberam no total pouco mais que o triplo das punições das moças.

Na investigação realizada por Carvalho (2004), a autora considerou as crianças indicadas pelos profissionais como indisciplinadas, uma vez que o número de registros no livro de punições da escola pública por ela estudada era muito pequeno. Porém, da mesma forma que em minha pesquisa, ela também observou que “a predominância ainda maior dos garotos entre os ‘indisciplinados’ era evidente” (p.32). Na escola estudada pela pesquisadora, “o livro de registros de punições” era empregado apenas em situações extremas, e mesmo assim, revelou o nome de oito meninos de 1ª a 4ª séries e nenhuma criança do sexo feminino.

Na pesquisa de Iniciação Científica por mim realizada nos anos de 2001 e 2002, sobre percepções de docentes a respeito dos comportamentos indisciplinados de alunos e alunas de 8<sup>as</sup> séries de uma escola estadual, na cidade de Presidente Prudente, também analisei que os meninos receberam muito mais punições do que as meninas: enquanto eles tiveram 128 registros de suspensão, às meninas foram dados apenas 47 termos, bem menos da metade das suspensões obtidas pelos meninos. (Moreira; Santos, 2002). Ainda, segundo essa pesquisa:

Considerando-se esses dados, pode-se avaliar que as declarações do(a)s professore(a)s de que, 'hoje, as meninas são tão bagunceiras quanto os meninos', são generalizações que não correspondem ao conjunto do comportamento das alunas. Isso, provavelmente, devido as regulações maiores a que sempre estiveram submetidas e que, até hoje, se revelam na severidade que continua imperando em relação a elas (p.156).

Na escola estadual "Professor Lourenço de Oliveira", os profissionais, especialmente os do período noturno, aplicaram termos de ocorrências aos rapazes pelos seguintes motivos: chegar atrasado na sala de aula após o intervalo, indisciplina em sala de aula, atrapalhar a aula do(a) professor(a), sair da sala e não retornar, deixar de fazer as atividades, sair da sala de aula sem autorização, fumar na escola (apenas um registro) e relatar que o responsável pelo aluno esteve presente na escola. Os rapazes receberam termos de advertências e termos de suspensões pelas razões a seguir: ficar fora da sala de aula, deixar de assistir à aula para ficar na quadra de esportes, desrespeitar o professor, pegar "suco na sala dos professores sem autorização", pular o muro para entrar ou para sair da escola, utilizar o banheiro exclusivo de docentes, discutir com a professora, entrar e sair da escola sem autorização, fumar (dois termos de suspensão), deixar para comer o lanche após o sinal de término do intervalo, ficar com o crachá (somente poderiam circular pela escola em horário de aula, os jovens que estivessem com o crachá) de uma professora

durante o intervalo, gritar com os colegas, jogar o caderno de um colega pela janela, “depredação do patrimônio” (pichar a porta e a carteira), estar com bebidas alcoólicas, comparecer à escola estando suspenso e “tumultuar a aula, enchendo uma camisinha”.

Os motivos que levaram as moças a receber termos de ocorrências eram: chegar atrasada na aula, professores solicitarem a presença do responsável para abordarem problemas de indisciplina e, sobretudo, relatar que o responsável compareceu na escola. As razões que levavam os profissionais a aplicar advertências e suspensões às alunas eram: chegar atrasada na sala de aula após o intervalo, atender o celular na aula, deixar de assistir aula, entrar e sair da escola sem autorização, deixar de responder à chamada, atrapalhar a aula, indisciplina em sala de aula, “atitude desrespeitosa com o professor”, brigar com os colegas, “tacar papel na cara do colega”, dormir na aula, fumar, namorar na escola (“conduta inadequada no pátio”), comparecer com roupas consideradas impróprias para uma moça na instituição escolar (“a aluna estava com uma mini-blusa”) e encontrar-se com bebidas alcoólicas. Sobre esta última, Aline comentou o seguinte acontecimento, no qual, disse que foi injustiçada:

tinha uma galerinha bebendo na escola nesse dia, só que era pinga pura assim, entendeu? E eu era muito amiga dessas pessoas, só que eu não bebi e botaram o meu nome no meio. Aí eu tive que assumir uma coisa que eu não fiz e uma menina que bebeu, não assumiu.

A proibição de fumar era uma das regras mais diferencialmente aplicadas a moças e rapazes. Durante todos os dias em que estive na escola fazendo observações e entrevistas, deparei-me com vários rapazes fumando nos intervalos e, às vezes, tinha a impressão de que os profissionais “fingiam” não perceber. Eram dezenas de rapazes fumando no pátio. Perguntava-me: como isso poderia passar despercebido pela direção escolar e pelas inspetoras de alunos? As análises dos 31 livros (quantidade equivalente ao



número de salas de Ensino Médio matutinas e noturnas) de ocorrências disciplinares dos alunos e das alunas mostraram que havia apenas um termo de ocorrência e dois registros de suspensão para alunos do sexo masculino por estarem fumando na escola.

Contudo, visualizar uma garota fumando na escola era inaceitável e inadmissível para os profissionais. Essa intransigência podia ser percebida nos livros de punições, em que foram registrados seis termos de advertências e 13 termos de suspensões para moças por fumarem no pátio. Tal intolerância pôde também ser constatada pelo seguinte relato de uma aluna:

[...] um menino deixou cair o cigarro, minha amiga pegou o cigarro para jogá-lo no lixo; na hora que ela pegou o cigarro, a diretora a levou pra diretoria, chamou a mãe dela, falou que “como ela “tá” fumando?”, que isso que aquilo, nossa! [A diretora] falou um monte. Aí, ela falou: “não, eu não fumei, eu peguei o cigarro na mão”. Ela [a diretora] não tinha o porquê de ter feito aquilo, né? Se ela só pegou o cigarro... a diretora tinha que ter visto bem, antes de dar suspensão pra ela. Ela levou suspensão, mas ela não fuma. E a Dona Anna nem quis saber, nem deixou ela falar, já foi ligando pra mãe dela (Jennifer, 1º B, entrevista).

Pegar o cigarro que estava no chão foi uma atitude que comprometeu a amiga de Jennifer: a diretora interpretou que ela realmente tinha fumado e a suspendeu sem dar crédito para o que ela falava.

**2. “A segunda e a terceira vez que eu levei advertência foram porque eu ‘tava’ beijando o meu namorado”**

Aluna

A partir da descrição dos dados quantitativos da Tabela 1, já é possível perceber que se por um lado, as moças recebiam advertências e suspensões por namorarem nos diferentes espaços da escola e por adentrarem na escola com roupas consideradas inadequadas, os rapazes não eram punidos por nenhum desses motivos. No período de fevereiro a agosto de 2005, as moças tiveram 61 registros de advertências e 46 registros de suspensões. Das advertências, 11 estavam relacionadas com o uso de roupas impróprias (blusinha) e 15 tinham como justificativa o namoro na escola. Das suspensões, oito ocorreram por causa do uso de blusinhas e 19 foram motivadas pelo namoro na escola.

Jennifer, do 1º B, era uma das garotas que receberam várias punições por namorar nos diferentes ambientes da escola: “a segunda e a terceira vez que eu levei advertência foram pelo mesmo motivo: foi porque eu ‘tava’ beijando o meu namorado. E suspensão foi por... foi por esse motivo também, de eu estar beijando o namorado”. No livro de ocorrências disciplinares do 1º B, na folha reservada a Jennifer estava escrito: “31/05 – a aluna foi pega namorando no intervalo (beijos e abraços) e eu já havia orientado para isso não acontecer. Suspensa por três dias” (vice-diretora Anna). O namorado, também aluno da escola, não sofreu qualquer punição. Dessa forma, “como as alunas são muito mais cobradas para que tenham um comportamento disciplinado, incluindo nesse conceito um comportamento assexuado, estas também recebem punições muito mais severas do que os meninos” (Moreira; Santos, 2002, p.156).

Com relação a esse fato de Jennifer ter sido suspensa porque tinha dado um “selinho” em seu namorado, tal episódio foi melhor esclarecido por ela durante a entrevista. Narrou o que tentou dizer para a diretora, a qual não lhe deu razão:

ela não parou pra ouvir o que eu tinha pra dizer, ela já foi falando: “você está na escola e escola não é lugar pra namorar”, que isso, que aquilo, mas aí eu falei: “mas é o intervalo, nem no intervalo a gente tem liberdade?” Ela disse: “mas você pode andar de mãos dadas”. Eu disse: “não, mas eu só dei um ‘selinho’”. E ela: “eu vi muito bem que você não deu só um selinho”. E não era verdade, eu dei só um selinho mesmo, mas ela inventou que foi algo mais. Eu me senti super mal porque ela distorceu o que tinha acontecido, na maior “cara de pau”.

A jovem identificou essa situação como injusta porque além de a diretora “distorcer” o que (para a aluna) tinha ocorrido e lhe dar suspensão, não acreditando em sua versão sobre a situação, estava na hora do intervalo: “mas é o intervalo, nem no intervalo a gente tem liberdade?”.

No cotidiano escolar, parecia-me que as manifestações da sexualidade pelas garotas, assim como de aspectos sensuais da feminilidade não eram tolerados, diferentemente da expressão da sexualidade pelos rapazes. Ao todo, foram 34 termos de advertências e suspensões dados às alunas por namorarem na escola. Muitas vezes, eram as mesmas estudantes que recebiam tais punições: Jennifer, do 1º B e Laura, do 1º E, por exemplo, foram punidas três vezes cada uma por esse mesmo motivo. Mesmo assim, tratava-se de um grande número de punições formais apenas para alunas por namorarem nos diferentes espaços da escola. Os rapazes que namoravam essas alunas advertidas e suspensas também eram alunos da escola. Porém, conforme as análises dos livros de todas as classes do Ensino Médio da escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira”, eles não receberam nenhum termo punitivo por causa disso.

Esses tratamentos diferenciados, referentes ao namoro e à roupa, eram identificados como injustos pelas garotas entrevistadas. Ao mesmo tempo, as moças reclamavam que as variadas normas tinham pesos e importâncias completamente desiguais. No comentário de Aline, a palavra injustiça apareceu quatro vezes:

os meninos praticamente fumam na cara da diretora, entendeu? No pátio mesmo “de boa”<sup>29</sup>... e você vai dar um beijo no seu namorado com respeito e te levam pra diretoria, te dão suspensão, mas é só para você, o seu namorado não é suspenso, entendeu a *injustiça*? Agora, quem fuma não vai pra diretoria, entendeu? Os meninos fumam no pátio, eles fazem “uma par de” [muitas] coisas... “tá”, eu acho que é a vida de cada um, só que é uma *injustiça* entendeu? Você dá um selinho no seu namorado, você dá um abraço e já pensam que você “tá” fazendo besteira, né? E eu acho isso muita *injustiça*. É por isso que eu falo das *injustiças* da escola. (Aline, 1º B, entrevista, grifos meus).

Eu acho que eles [a direção, professores e professoras] deveriam se preocupar mais com as pessoas que não querem estudar e não com quem vem com blusinha de alcinha que vai até pra baixo do umbigo (Ana Paula, 1º B, entrevista).

Eu acho que foi muito *injusto*, porque sei lá, eu tava no intervalo com o meu namorado e dei um selinho e fui suspensa, eu acho que não tem nada a ver, porque eu acho que tem coisas piores dentro da escola e não se faz nada (Jennifer, 1º B, manhã, entrevista).

As expressões mais explícitas de elementos de feminilidade na escola, como a sexualidade e as diferentes vestimentas, nas quais as moças criavam novas formas de ser feminina no ambiente escolar, já que não aderiam ao modelo de feminilidade valorizado pelos profissionais, eram comportamentos mais visíveis do que a falta de interesse pelos estudos e o fumo entre os rapazes.

Essas moças que expressavam mais abertamente sua sexualidade na escola eram alvo de redobrada vigilância, por serem mulheres e por terem comportamentos

---

<sup>29</sup> Essa expressão utilizada pela aluna se refere à total ausência de preocupação e de receio dos alunos que estavam se comportando de uma forma considerada indisciplinada. Nesse caso, os estudantes do sexo masculino fumavam no pátio sem a preocupação de se esconderem ou de serem pegos pela direção (“de boa”).

considerados não condizentes com o espaço escolar. As entrevistas realizadas com o(a)s profissionais reiteraram isso: “as meninas são muito mais alienadas para sexo, namoro e carinho [...] Se você encostar-se a uma rodinha de meninas, elas falam de homem, só!” (professora Amélia); “você percebe claramente que elas vão atrás dos meninos” (coordenador José); “[nas questões relacionadas às brigas por causa de namorados], tem sempre a menina, a menina é o alvo, o alvo não, a menina é o fator gerador” (vice-diretor Bernardo); “a menina é o pivô” (professora Zuleica) dos problemas de indisciplina, inclusive de brigas que envolviam rapazes e elas eram vistas como mais indisciplinadas que os meninos porque elas só sabiam “mexer com os meninos pela janela da sala de aula” (coordenador José, entrevista). Parecia que os profissionais esperavam uma jovem recatada e que não demonstrasse sua sexualidade na escola e, no que tange às moças, incluíam explicitamente comportamentos relativos à sexualidade no que consideravam como indisciplina. No estudo de Iniciação Científica por mim realizado (2002), também observei que “assume-se, sobretudo, uma redobrada vigilância sobre a sexualidade de alunos e especialmente de alunas, tratando os seus comportamentos como ‘desvios’ e associando-o, ao mesmo tempo, às práticas de indisciplina” (Moreira; Santos, p. 156).

Quando perguntei à professora Vânia da escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira” sobre exemplos de comportamentos indisciplinados de meninas, ela disse: “olha: eu tenho um problema com meninas, que é essa questão de namoro na adolescência; elas estão trazendo tudo isso para a escola”. Quando questionei o Coordenador Pedagógico José sobre o mesmo assunto, ele também respondeu: “o problema é que você percebe claramente que elas vão atrás dos meninos. Aqui mesmo, no ano passado, eu tinha problemas porque as meninas das 6<sup>as</sup> e 7<sup>as</sup> séries ficavam todas na janela olhando a quadra. E ficavam lá para mexer com os meninos”.

A articulação que os educadores faziam entre a sexualidade das moças e comportamentos indisciplinados foi verificada também nos livros de punições. No livro do 1º E, turma do período matutino, na página destinada a Laura, podia-se ler:

22/03/05: a aluna foi pega no pátio beijando um aluno do 3º C. Por isso foi advertida.<sup>30</sup>

Assinatura da mãe:

Assinatura da aluna:

Telefone:

07/04/05: a mãe da aluna ainda não compareceu na escola, ela está levando a 3ª convocação.

17/05/05: Laura foi suspensa por 1(um) dia. Retorno: 19/05. Motivo: namorando no corredor da escola.

Assinatura da mãe:

Assinatura da aluna:

Telefone:

15/06/05: A aluna estava no corredor namorando. Suspensa por três dias.

Mãe:

Assinatura da Aluna:

Telefone:

07/06/05: a aluna foi advertida por não estar com a camiseta da escola (Ela estava com uma blusinha frente única).

Mãe:

Assinatura da aluna:

24/08/05: conversei com a mãe referente a sua roupa que não está adequada.

Mãe:

Assinatura da aluna:

Marília Carvalho, em seu texto “Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas?” (2001) observou, nas salas de aula de quartas séries, episódios semelhantes, em que os comportamentos ligados à demonstração “de aspectos da

---

<sup>30</sup> Observei o livro de Ocorrências Disciplinares do 3º ano C, turma de Ensino Médio do período matutino, e também pude verificar que não havia nenhum texto punitivo formal para os rapazes dessa sala por causa do mesmo motivo.

feminilidade também eram, aos olhos das professoras, pouco propícios ao sucesso escolar” (p.564). Para uma das professoras entrevistadas pela autora, algumas meninas estariam “‘caindo de rendimento’, ficando distraídas, não concluindo tarefas, deixando de prestar atenção à aula para falar sobre namorados, trocar bilhetinhos, ou porque teriam ficado pensando, pois ‘estão apaixonadas’”. Algumas meninas, no estudo de Carvalho, eram tratadas como “desviantes”, já que a sedução e a adesão a padrões de feminilidade mais acentuados eram avaliadas negativamente.

Com relação a esse controle dos corpos e da sexualidade das moças, uma questão foi freqüentemente enfatizada por todos os professores e professoras entrevistados por mim: “o menino jamais vai mexer com uma menina se não houve a facilidade pra isso, se não houvesse facilidade” (Professora Rita, entrevista); “os meninos só passam a mão, só desrespeitam a menina porque ela está à mostra, devido à roupa que elas usam” (Professora Solange, entrevista).

Duque-Arazola (1997), da mesma forma, em seu estudo sobre o dia-a-dia de meninos e meninas de dois bairros populares do Recife, verificou que “subir em árvores, expondo o corpo, pode ser interpretado, no caso das moças, como provocando os desejos dos homens” (p.365). Em outra passagem, a autora afirma que: “sua roupa e jeito de caminhar são entendidos e simbolizados para eles e para elas como a revelação dessa sexualidade” (p.379). Mesmo quando eram os rapazes que as provocavam, as moças eram vistas como culpadas. Telles (2005) igualmente concluiu que as professoras reforçavam a idéia de que “se eles ‘mexem’ é porque de alguma forma elas ‘deram bola’. Infelizmente, esse é o mesmo argumento utilizado por estupradores e agressores de mulheres quando, ao justificar suas atitudes, culpabilizam as vítimas alegando que elas ‘provocaram’” (p.127).

Duque-Arrazola (1997) ainda observou que enquanto os corpos dos meninos podiam ser mostrados, por exemplo, na brincadeira de subir em árvores, no caso das meninas não era aceito que os corpos fossem expostos, “mas simbolicamente acobertados, mesmo que o vestuário moderno o negue. Sua exibição é entendida como expressão de modos grosseiros não-condizentes com a recatada ‘natureza feminina’” (p.364, 365).

Heilborn (1997), do mesmo modo, constatou que em dois bairros populares do Rio de Janeiro, “das mulheres é esperado um comportamento recatado e submisso perante a autoridade masculina; a honra feminina é acatar os ditames da *vergonha*” (p.327, grifos da autora).

Também na escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira”, esperava-se das garotas que elas fossem recatadas, zelosas, pacientes, organizadas, responsáveis, sensíveis, quietas e delicadas. E quando uma moça tinha comportamentos não condizentes com esse modelo, ela adquiria uma grande visibilidade e era taxada como indisciplinada.

No entanto, deixar a sexualidade fora da escola é uma solicitação impossível de ser atendida. Segundo Yara Sayão (1997)

Não é apenas nas portas de banheiros, muros e carteiras que se inscreve a sexualidade no espaço escolar. Ela invade por completo essa ‘praia’. As atitudes dos alunos no convívio escolar, o comportamento entre eles, as brincadeiras [...], tudo isso transpira sexualidade (p.112).



### 3. “Futebol pros meninos já é uma coisa certa – eu acho isso uma grande injustiça”

Aluna

Durante o trabalho de campo, várias observações foram realizadas nas aulas de Educação Física do período matutino. Os alunos do período noturno não recebiam aula de Educação Física à noite: as aulas dessa matéria eram dadas à tarde, junto com as crianças e jovens do Ensino Fundamental ou aos sábados. No entanto, embora gostassem muito de esportes, a grande maioria não fazia aula de Educação Física – ou porque trabalhavam todos os dias, inclusive aos sábados (“como nosso período é à noite e eu trabalho todos os dias, eu não posso fazer” – Carlos, 3º F, entrevista) ou porque gostariam que as aulas ocorressem nos mesmos dias e no mesmo período que as aulas das outras matérias e então davam um jeito e arranjavam certificado de doença ou trabalho: “eu não gosto de fazer Educação Física com criança” (aluna do período noturno, conversa informal).

A relevância do esporte na escola foi resumida na fala de Laura:

Que nem tem o grêmio – puxa! – o grêmio já é uma ótima ajuda, fazer esporte pros alunos, porque os alunos agora mesmo, o que mais importa pros alunos é o esporte, uma escola sem esporte não é escola, então se a escola fizer esporte, um campeonato assim, legal, tanto pra menina quanto pra menino... (entrevista).

Laura sugeriu que a escola organizasse não só o futebol para os rapazes, mas para as moças também. A aluna que freqüentava havia seis anos a escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira”, lembrou com saudades da época em que sua escola fazia diversas atividades, como, por exemplo, campeonatos. E para ela, a escola agora não

fazia mais nada de diferente. Ela deu outras indicações de que o futebol feminino também deveria ser valorizado:

[...] só que o grêmio só quer organizar esportes de vôlei e handebol, vôlei e handebol, irrita né? Tem que pôr alguma coisa diferente, basquete, Futsal – nossa! – [...] porque futebol feminino tem bastante menina que joga. Então se eles fizessem isso, acho que até abrisse a escola, falassem “vai ter campeonato de Futsal feminino”. Nossa! Eles iam ver tanta gente que ia vim pra jogar, ia ser uma coisa tão diferente! (entrevista).

Nas observações, foi verificado que, durante as aulas de Educação Física, a quadra de esportes era um espaço ocupado por rapazes jogando futebol e que quase nunca era ocupada por moças: “a quadra é sempre dos meninos da minha sala pra eles jogarem futebol” (Natália, 1º C, entrevista). Nas escassas vezes em que as moças estiveram na quadra, a professora Paula ou o professor Márcio deram a elas a bola de handebol ou *se elas pedissem*, deixavam que jogassem futebol por poucos minutos. Na grande maioria das vezes, elas ficavam no espaço menor (cerca de um terço do tamanho da quadra de esportes) destinado ao vôlei.

Assim, as moças ocupavam menos espaços do que os rapazes nas aulas de Educação Física e o futebol era visto como um esporte inadequado para elas jogarem. Quando perguntei a Renato, do 1º C, se, às vezes, o professor deixava as meninas jogarem futebol, ele respondeu: “de vez em nunca” (entrevista). Era na quadra de esportes, localizada ao lado do espaço dos jogos de ping-pong, que os meninos passavam boa parte do tempo (praticamente todas as aulas de Educação Física) com os jogos de futebol. Alex reafirmou, quando foi entrevistado, que “são só os meninos que jogam a aula inteira só futebol”, reconhecendo, dessa forma, a existência de atividades diferenciadas para rapazes e para moças.

Durante todo o ano, os rapazes jogavam futebol e Alex, vendo que as moças quase sempre deixavam de jogar na quadra maior, contou-me na entrevista sua conversa com a professora: “eu já falei pra professora: professora não tem como você passar vôlei pros meninos e as meninas podiam jogar junto? Ela fala: ‘não tá no bimestre de jogar vôlei’, eu falei: ‘tá acabando o ano e não tá no bimestre?’”. Mas, numa conversa informal posterior, Alex interpretou essa colocação da professora da seguinte maneira: “é estranho, lembra quando eu te disse que a professora falou que não ‘tava’ no bimestre de jogar vôlei? Agora eu percebi: ela falou que não ‘tava’ no bimestre de OS MENINOS jogarem vôlei, porque as meninas jogam vôlei o ano inteiro” (ênfase na fala). Alex era um dos poucos rapazes que não gostavam de jogar futebol e que se juntava, de vez em quando, com as moças no espaço menor, do vôlei, mas em grande parte das aulas:

eu fico lá sentado, às vezes eu também vou jogar pingue-pongue. Mas quando eu vou jogar pingue-pongue, a professora não deixa ir no outro canto pra jogar pingue-pongue. Ela: “a aula é aqui, então você tem que ficar aqui”. Aí não pode. Eu fico lá sentado. Só vendo só e tomando sol.

A pesquisa realizada por Helena Altmann (1999) em Belo Horizonte também se referia ao fato de que “meninos ocupavam espaços mais amplos do que meninas na escola” (Altmann, p.158), ressaltando que a intensidade de movimentos dos meninos era consideravelmente maior do que a das meninas. É importante mencionar que o estudo feito por Altmann, numa escola municipal de Belo Horizonte, foi constituído por observações nas aulas de Educação Física, algumas aulas de outras matérias e recreios de turmas de 5<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, estudantes com 11 a 13 anos de idade. Neste caso a diferença de idade torna-se fundamental, uma vez que crianças de onze anos se comportavam diferentemente dos jovens da escola estadual “Professor Lourenço de Oliveira” de 15 a 20 anos, que estavam no Ensino Médio.

As atividades diferenciadas para moças e rapazes e a ocupação de espaços diferentes, nas aulas de Educação Física, foram mencionadas pelas jovens entrevistadas. Ressaltaram que o futebol era um esporte somente praticado pelos meninos e que a quadra sempre era reservada aos rapazes, motivos para grandes insatisfações e para percepções nítidas de injustiça:

Nós, as meninas, não fazemos as mesmas coisas que os meninos. Assim: eu gosto de jogar futebol, mas o professor só dá razão pros moleques, só porque os meninos jogam futebol, mas a gente também não pode jogar. Ele não deixa a gente jogar futebol, a gente nunca teve o nosso tempo [pra jogar na quadra]. É muita injustiça. Para o professor desse ano, a bola é dos meninos, os meninos dominam a quadra e já era; e quando a gente quer jogar hand [handebol], o professor também não deixa, porque pra ele só os meninos podem ficar na quadra (Fabiana, 1º C, manhã, entrevista).

Além de Fabiana ter se mostrado inconformada, já que, segundo ela, a quadra era um espaço considerado pelo professor como natural para os meninos e rapazes, a aluna concluiu que havia discriminação e preconceito na prática cotidiana do professor Márcio: “esse professor é muito machista e injusto. Eu acho que se fosse uma professora, ela ia dividir, revezar, sei lá. Não é porque ele é homem que ele pode deixar só os moleques jogarem e fazer o que eles quiserem” (entrevista).

Para a jovem, se a professora de Educação Física fosse uma mulher, ela não daria privilégios diferentes para os rapazes. Na visão dela, a professora de sexo feminino deixaria as moças jogarem futebol na quadra, pelo mesmo tempo que os rapazes, vivenciando assim, relações mais igualitárias. Porém, pude observar nas atitudes da professora Paula, também de Educação Física, que o sexo do profissional não necessariamente produz essa diferença, uma vez que homens e mulheres estão imersos

num mesmo conjunto de relações de gênero. Suas práticas eram em tudo semelhantes às do professor Márcio, no que tange à prática do futebol feminino.

Para ambos, as jovens precisavam pedir se quisessem jogar futebol. Se elas não pedissem, nunca praticariam esse esporte na quadra. Mas havia uma complicação: os rapazes não gostavam de desocupar a quadra para que ela pudesse ser utilizada pelas meninas; eles também se percebiam como “os donos desse lugar” (Alex, 1º A): “não sei se eles vão sair, não” (Alex, entrevista). Então, as meninas ainda tinham que contar com a autoridade da professora ou do professor para tirarem os moços da quadra:

Mas a gente tem que pedir pra poder jogar futebol, para que os meninos deixem a gente jogar; os meninos já chegam e já jogam, eles nem precisam pedir, futebol pros meninos já é uma coisa certa. Já as meninas têm que pedir, têm que montar o time e pedir pra poder jogar. Eu percebo que o professor não faz nenhuma questão que as meninas joguem futebol. Ele não diz: “Agora, as meninas jogarão futebol”. A gente só joga se pede; se a gente não tivesse pedido, nunca teria jogado (Amanda, 1º D, período matutino, entrevista).

O pedido das moças que queriam jogar futebol não podia ser freqüente, já que se isso ocorresse, as alunas disseram que o professor Márcio fingia que não escutava ou fizeram referência também que ele não usava de sua autoridade para pedir a saída dos meninos da quadra, “então, não adianta nada” (aluna do período matutino).

Quando as moças pediam, antecipadamente, para o(a) professor(a) deixá-las jogar futebol, o tempo em que permaneciam na quadra era muito inferior ao tempo dos rapazes: quando havia duas aulas dessa disciplina, “a primeira aula é nossa, a segunda aula até um pouco mais da metade também é nossa; daí depois o resto da segunda aula é delas” (Fernando, 1º E, entrevista). Fernando assim justificava essa diferença do tempo destinado aos rapazes e às moças: “pra jogar bola é... por causa que tem que chamar as outras

meninas, tem poucas meninas na minha sala, então as meninas que também jogam são do segundo e do terceiro anos, daí tem intervalo e na hora do intervalo delas é que elas jogam”. Portanto, o tempo dos jogos de futebol das moças, nas poucas vezes em que praticavam esse esporte, era de vinte minutos (o tempo do segundo intervalo do período matutino, freqüentado por jovens dos 2ºs e 3ºs anos): “uma coisa que eu não concordo porque eu acho injusto é que a professora sempre deixa os meninos jogarem mais tempo do que as meninas, os meninos sempre jogam mais tempo. A gente fala: ‘é, a gente podia ficar mais tempo aqui jogando’, mas a Paula nem responde” (Jennifer, 1º B, entrevista).

Nos jogos em que as moças podiam participar, os goleiros e o juiz eram homens. De uma maneira semelhante, Altmann (1999) averiguou que:

Todos os cargos de comando eram ocupados por meninos, e a única menina que participou das arbitragens foi mesária, cargo hierarquicamente inferior ao do árbitro de campo. Meninas somente eram capitãs nas equipes femininas e, ainda assim, esta função era subalterna à do técnico, que era um menino (p.160).

Além disso, nas aulas de Educação Física, havia sempre algumas moças sentadas, conversando em pequenos grupos, ou encostadas no muro de tijolos (que antes eram grades): “a gente fica lá sentada, o professor só pede pra gente fazer os exercícios de correr no começo da aula pra gente não ficar sem fazer nada” (Jéssica, 1ºD, entrevista), mas “tem menina que vive parada, não faz nada, absolutamente nada” (Caroline, 1º E, entrevista). Era mais comum e mais aceitável ver grupinhos de moças parados conversando nos cantos, do que de rapazes. Alex, que não gostava de futebol, era uma exceção e, por conta disso, às vezes, era alvo de comentários dos seus colegas meninos: “Alex, vem jogar futebol com a gente... você não gosta de futebol, onde já se viu isso? Você é homem ou não é?” (Daniel, 1º A, conversa informal com Alex). Ele respondia: “E daí? Não tem nada

a ver”. Ser homem era utilizado como justificativa para que Alex gostasse de futebol e como ele não gostava, tinha a sua masculinidade questionada. Segundo Altmann, a situação em que se vê “um menino negando-se a jogar futebol é exemplo de um dos momentos em que determinadas expectativas de gênero não foram correspondidas” (1999, p.167-168).

Cruz (2004), em sua tese de doutorado já mencionada, constatou que, entre meninos das séries iniciais do Ensino Fundamental “gostar de futebol era considerado um forte indicador de identidade coletiva que unia os meninos entre si e, através desse esporte, os garotos dominavam os espaços do recreio”. Em sua pesquisa, os meninos também eram questionados por algumas meninas, que exigiam poder jogar.

Em minha pesquisa, Fabiana ainda exemplificou, com o seguinte episódio, a existência de tratamentos desiguais para moças e rapazes nas aulas de Educação Física:

O professor faz a gente dar volta na quadra. Sabe aquela árvore que tem ali? [ao lado da quadra havia uma árvore antiga] Cai coisas [flores roxas], então, manchou a blusa de uma colega minha, né? Aí ela falou: “posso ir lá pra lavar, porque isso aqui não vai sair”, porque é um negócio roxo que mancha. O professor: “não, você não vai sair, você não vai sair” e não deixou a menina sair. E depois, os moleques falam [imitando a voz dos rapazes]: “Ai...” porque eles revezam, os meninos, né, cada grupo joga um pouco e aí os meninos falam: “deixa aí beber água?”. E o professor vai lá e deixa (entrevista).

Embora houvesse vigilância sobre os corpos das moças para que agissem de maneira condizente com determinado modelo de comportamento delas esperado, elas, além de se contraporem a esse padrão, reclamando dos tratamentos diferenciados que recebiam e também criticando a idéia de que o futebol era um esporte para meninos, ainda contestavam e disputavam o espaço, invadindo os jogos de futebol dos rapazes: “os meninos jogam futebol e a gente fica jogando basquete atrapalhando eles” (Natália, 1º C,

manhã). Portanto, algumas meninas conquistavam espaços na quadra recorrendo a outras atividades, como o basquete, por exemplo.

Portanto, na escola estudada, havia diferentes formas de controle dos corpos femininos: esperava-se que as moças fossem quietas e recatadas, que usassem roupas consideradas adequadas, que deixassem o namoro para mais tarde e para um outro lugar que não fosse a escola e que também que não praticassem o futebol, esporte tido como masculino.

Percebi também que sete alunas das doze entrevistadas disseram que adoravam jogar futebol. Três responderam que gostariam de jogar mais basquete e handebol na quadra. Uma estudante falou que gostava apenas de vôlei e apenas uma aluna (Jéssica, 1º D) disse que nas aulas de Educação Física ficava mais tempo parada, conversando em um pequeno grupo. Mais da metade das alunas entrevistadas (todas elas consideradas indisciplinadas) queriam e faziam questão de jogar futebol e onze não aceitavam passivamente o modelo reiterado pelos profissionais de moça quieta e obediente. Assim, é possível afirmar que as moças percebidas como indisciplinadas gostavam de jogar futebol e outros esportes, reclamavam, sentiam-se injustiçadas e exigiam poder participar dessas modalidades esportivas. Essas alunas consideradas indisciplinadas também criticavam a idéia de que o futebol seria um esporte de meninos, desejavam ser tratadas de maneira mais igualitária, podendo participar das mesmas atividades que seus colegas rapazes e contestavam e disputavam o espaço da quadra de esportes, visto pelo professor Márcio e pela professora Paula como um lugar natural e certo para alunos do sexo masculino.

Jéssica era uma exceção: era uma aluna vista como indisciplinada pelo(a)s profissionais que preferia ficar parada nas aulas de Educação Física. Tal fato indica a



existência de múltiplas formas e possibilidades de ser feminina, mesmo entre as indisciplinadas.

#### **4. “A professora teve a coragem de dizer [...] que não pode duas meninas ficarem juntas”**

Aluna

No que se refere à multiplicidade de feminilidades existentes na escola, foi possível notar a presença de comentários acerca das diferentes formas de vivência da sexualidade. Jennifer, do 1ºB, mencionou, quando entrevistada:

Tem umas meninas aqui na escola, que elas são... lésbicas. E eu tenho amizade normal com elas, como tenho com as outras pessoas [...] Eu acho que a gente não tem que desprezar as pessoas que são lésbicas, porque são pessoas normais e tem muitas pessoas homossexuais que são muito melhores que muitas pessoas heterossexuais.

Entretanto, esse entendimento não era compartilhado por todos os sujeitos. Jennifer contou o seguinte diálogo que teve com uma colega da escola: “minha colega falou: ‘ei, Jenni, você é lésbica?’ Aí eu falei: ‘não... eu tenho namorado’. Ela falou: ‘é sim, porque ‘cê’ anda com elas!’”. Da mesma forma, Jennifer notava que alguns profissionais também não concordavam com a sua opinião exposta anteriormente.

A respeito da percepção das jovens sobre as injustiças decorrentes dos tratamentos diferenciados entre moças e rapazes em algumas situações escolares, vejamos o que relatou Aline, durante a entrevista, falando sobre as formas de preconceito vivenciadas por ela e por sua amiga de mesma turma (1º B), Jennifer, citada acima:

E tem a *questão do preconceito* também [...]. Você “tá” conversando, uma menina “tá” conversando com outra menina, nossa... já falam: “nossa, elas são lésbicas”, entendeu? “Ela “tá” namorando com aquela menina”, já ouvi a diretora [Anna] falar isso. E a professora Paula chegou a “bater boca com a gente” por causa da outra menina: “*não porque não sei o quê, você não pode*”. Aí a Jennifer veio me perguntar e eu falei assim pra ela: “a vida é sua, você faz o que você quiser da sua vida. Eu acho que as únicas pessoas que você tem que dar satisfação é o seu pai e a sua mãe”. E nossa! O que ela me contou: “*não, a professora disse pra mim que não pode, que não sei o quê*”. *A professora teve a coragem de dizer pra ela que não pode duas meninas ficarem juntas. É sério. Ela falou assim: “[...] não, é feio isso, não pode, não sei o quê*”. E ela viu que eu estava conversando com a Jennifer e a Jennifer falou alto: “é, mas eu não “tô” nem aí” e a professora veio tirar satisfação comigo, que eu estava dando conselhos errados pra Jennifer e não podia [...]. Acho muito errado isso. *E uma professora, eu acho que ela deveria dar o exemplo, né?* (entrevista, grifos meus).

A partir desse trecho, foi possível perceber que ao mesmo tempo em que se ensinava na escola a sexualidade considerada “normal” – a heterossexualidade –, preocupava-se em contê-la, em adiá-la para mais tarde e para um outro espaço que não fosse o da escola. Havia um verdadeiro repúdio a qualquer comportamento que não se adequasse ao modelo heterossexual, considerado como a sexualidade “normal” e conseqüentemente a natural. Todavia, segundo Scott (1995), os corpos e a sexualidade se produzem e se modificam cultural e socialmente. Para Linda Nicholson (2000), é importante que o sexo seja visto como subsumido no conceito de gênero, já que assim, o conceito de sexo também perde sua pretensa autonomia pré-cultural e pré-social, porque nenhuma experiência corporal existe fora dos processos sociais e históricos de construção de significados, fora das relações sociais. Assim, “aquilo que se constitui, hoje, em formas ‘normais’ de gênero ou de sexualidade, nem sempre foi assim concebido; é um arranjo circunstancial e passível de ser alterado” (Louro, 2001, p.56).

Segundo Fausto-Sterling (2001 / 2002), as pessoas “sempre se dedicaram a uma variedade de práticas sexuais, mas essa atividade sexual está presa a contextos

históricos. Isto é, as práticas sexuais e o entendimento social sobre elas não variam apenas com as culturas, mas também no tempo” (p. 37), mostrando assim que não são atemporais, nem universais, uma vez que “os humanos organizaram e interpretaram os comportamentos sexuais de maneira diferente em diferentes épocas históricas” (idem, p. 48).

Tanto a vice-diretora Anna, como a professora Paula evidenciaram uma grande preocupação com os relacionamentos das alunas, vigiando-os e repreendendo-os, já que naquele contexto, como na sociedade brasileira em geral, o homossexualismo era visto como um problema, “que não, é feio isso, não pode”: “não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (Louro, 1999, p.81).

Surgiu também nas entrevistas realizadas com o(a)s profissionais a articulação entre indisciplina das moças e sexualidade considerada anormal, em que as diferentes formas de vivência das feminilidades e conseqüentemente da sexualidade eram consideradas problemáticas e indisciplinadas, já que fugiam do padrão de gênero e de feminilidade aceito, produzido e ensinado naquele contexto. Quando pedi à professora Tamiko que falasse sobre suas experiências com meninas indisciplinadas, ela se lembrou de uma moça que “teve uma experiência com uma outra aluna e surge o problema: uma vez essa experiência, a questão moral, a questão religiosa e quando ela ia trabalhar isso?”.

Josivaldo, aluno do 1º ano do Ensino Médio do período noturno, era um aluno cuja identidade tornara-se “marcada”, nos termos discutidos por Louro (2000), quando indica que as pessoas que fogem à norma, que se diferenciam do padrão, tornam-se

“marcadas”. Este aluno era alvo de piadas e gozações, apelidos e gestos, por não se ajustar aos padrões de gênero e de sexualidade ali admitidos, conforme registrei no caderno de campo: no dia 23 de março de 2005, a professora Vânia tinha acabado de passar a matéria na lousa. Willian, do 1º L do período da noite, que estava rindo e conversando alto com um outro colega que estava do outro lado da sala, começou a rir de Josivaldo, considerado “gay” pelos profissionais e jovens da mesma classe. No dia 18 de abril, essa questão pôde ser vista quando já estava quase na hora de os professores subirem para as salas de aula. Nesse momento, a vice-diretora Deise apareceu na porta da sala dos professores com o aluno do 1º L do período noturno, Josivaldo. Ela falou que o aluno estava reclamando pela quarta vez que estava sofrendo discriminação na escola. Após a vice-diretora parar de falar, o aluno disse “eles [colegas de sala] ficam me provocando, eu nem olho pra traz, mas eles continuam, eles me chamam de gay, mas eu não sou, eu não agüento mais, já faltei duas semanas seguidas na escola”. Após a vice-diretora dar algumas dicas para a professora Vânia, que iria para a sala no mesmo dia na primeira aula, como “faça a chamada bem devagar para que o Josivaldo saiba qual é o nome do aluno que está fazendo isso”, duas professoras se aproximaram de mim e uma delas falou: “mas ele deve ser gay mesmo, você viu o jeito que ele fala? Com certeza, ele é homossexual” (conversa informal no mesmo dia).

Willian, no dia 23 de março de 2005, na aula da professora Vânia, começou a rir de Josivaldo, falando alto: “não sei se é ele, ou se é ela...”. A professora nada falou para Willian, que também não estava fazendo a lição e conversava alto. Willian e Tiago, sentados no fundo, um em cada canto da sala conversavam, referindo-se a Josivaldo, sentado na primeira carteira: “Tiago, mas ele fala de um jeito... “cê” sabe, né? Ele é um Ketchup”. Josivaldo pegou suas coisas e saiu da sala de aula abalado. Era como se apenas

pelo jeito de Josivaldo falar e por ser um aluno que sempre sentava na frente, fazia todas as lições e prestava atenção em tudo que os professores diziam, fosse possível questionar sua sexualidade e masculinidade. Portanto, havia a constante tentativa de “banir dos corpos quaisquer sinais, gestos, desejos, comportamentos que pudessem situar o sujeito naquele lugar marcado” (Louro, 2000, p.70). Louro concluiu que as marcas mais permanentes atribuídas à escola não se referem aos conteúdos programáticos, mas sim “se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores” (Louro, 1999, p.18,19), como vimos no caso de Josivaldo.

Na escola estudada, o controle dos corpos era evidente: a homossexualidade era inaceitável tanto para rapazes como para moças. No caso dos rapazes, quando um aluno era considerado muito quieto e obediente e se, além disso, também não gostasse de futebol, ele era visto como homossexual. Por meio de seu bom comportamento e até mesmo de sua dedicação aos estudos (Josivaldo, por exemplo), colocava-se em dúvida sua sexualidade e masculinidade, como houvesse um único padrão de comportamentos considerados masculinos.

No caso das moças, uma aluna era tida como indisciplinada porque deixava de se adequar a um determinado padrão de feminilidade, já discutido anteriormente. Assim, algumas garotas indisciplinadas eram inquietas e bagunceiras, até mesmo diante de sucessivas e persistentes repreensões verbais de professore(a)s, “respondonas”, brigavam com colegas da escola, falavam o que pensavam mesmo sem autorização do(a) educador(a), usavam roupas consideradas inadequadas, como por exemplo boné e calças largas – roupas consideradas “de moleque” – e gostavam de jogar futebol, esporte considerado masculino. Eram essas alunas que também tinham as suas feminilidades e

sexualidades questionadas, sendo apelidadas de menina-menino (como veremos adiante, no caso de Caroline, do 1º E). Portanto, tratava-se de situações contrárias: os rapazes mais quietos e bem comportados eram rotulados de homossexuais e as alunas mais indisciplinadas eram taxadas de lésbicas.

### 5. “Eu não sei o porquê de eu ser tratada de forma diferente que as outras meninas”

Aluna

Além de perceberem diferenças nos tratamentos e punições dados aos rapazes e a elas, as moças notavam nitidamente que havia regras escolares que, na realidade, limitavam-se apenas a algumas garotas. Era como se uma mesma regra não fosse válida para todas as meninas e essa percepção fazia com que a escola parecesse ainda mais injusta para algumas jovens, que ressaltaram de forma veemente o desejo de receberem o mesmo tratamento que todas as alunas:

Na época estava vindo um monte de menina com blusinha e saia; e eu falei: “*se elas podem, eu também posso*”. Então, eu vim com uma blusa de alcinha, nem tava mostrando a barriga, nem nada, e a diretora me pegou e falou: “você está com uma blusa de alcinha”. E eu falei: “Tudo bem, a senhora pode me pegar, mas a senhora vai ter que ir a todas as salas e vai ter que pegar também duas meninas que estão de saia e blusinha”. E ela não fez isso, foi isso que eu achei errado, *ela me tratou de forma diferente*. [...] Eu não sei por que *ela me tratou diferente*, sendo que na época, estava vindo menina de saia, mini saia, blusinha aqui [A jovem fez o gesto mostrando a altura da blusinha – acima do umbigo], tinha menina que vinha até de top, blusinha caída e eu não podia? Eu tava com uma blusa de alcinha, não estava nem indecente, nem nada (Amanda, 1º D, manhã, entrevista, grifos meus).

O recato e a compostura eram algumas das características do modelo predominante de feminilidade aceito e enfatizado constantemente pelos profissionais naquela escola (possivelmente o mais forte e o que existe em diversas outras instituições escolares). Amanda era uma das alunas que era vista (pelo(a)s profissionais) como “meninas que querem se mostrar” (vice-diretora Anna). Para essa mesma profissional, algumas meninas adoravam “mostrar o corpo e chamar muito a atenção. Por isso, a minha relação com elas é mais de briga por causa das roupas” (entrevista).

Da mesma forma, a professora Solange também evidenciou essa mesma percepção, com a seguinte reclamação de uma de suas alunas: “ela ia com uma roupa, uma blusa ‘tomara que caia’, que era do mesmo tom da pele dela, marronzinho. Então, parecia que ela estava quase sem roupa”.

A partir do relato de Amanda, é possível perguntar: por que algumas moças adquiriam mais visibilidade do que outras e conseqüentemente eram tratadas e punidas de maneira desigual frente a suas colegas? Acredito que isso acontecia com meninas que rompiam quase que totalmente com as diversas características do modelo de feminilidade mais aceito entre os profissionais e criavam, assim, outras formas de ser feminina. Amanda era uma das alunas que fugia desse modelo e criava outras formas de ser feminina no ambiente escolar.

Jennifer, do 1º B, assim como Amanda, sentia-se muito vigiada e tratada diferentemente:

o professor Eduardo pega muito no pé assim, sempre no meu pé, como se eu fosse a pior aluna da sala, como se eu fosse uma aluna que fica se mostrando na sala de aula, como se eu fosse uma aluna que gosta de se aparecer e não pega tanto no pé das outras alunas.

Laura, do 1º E, repetiu praticamente a mesma fala que Amanda:

Eu vim com uma blusinha mostrando “isso” da barriga [a garota mostrou com a sua mão o tamanho do espaço que a blusa não estava cobrindo, cerca de um centímetro], já é o “Oh! É o fim do mundo”. “Porque “tá” mostrando a barriga, não pode entrar assim, só pode entrar com a camiseta da escola”... Só que vem outra menina com blusa de frio, aquelas blusinhas de frio que estão na moda que são acima do umbigo, a menina vem assim pra escola e a [diretora] Anna não fala nada. Mas, ela fala assim: “quando a gente pegar, a gente vai tomar nossas providências, você é você e elas são elas, o dia delas vai chegar”, *mas nunca chega* [...]. E ela fala “as outras são as outras e você é você. Então você tem que se pôr no seu lugar, no ano passado você ouviu isso o ano inteiro”. Eu falei: “Não, no ano passado se um era pego, todos eram pegos. Se uma aluna tomava advertência por causa da blusinha, todas as alunas tomavam, não eram só cinco, ou duas.” *Eu não sei por que ela me trata de forma diferente*, é isso que eu quero entender (Laura, 1º E, período matutino, entrevista, grifos meus).

Laura completou sua idéia de que era tratada de forma diferente quando disse que, por causa de sua roupa, às vezes ficava no portão de entrada da escola com a diretora Anna, impossibilitada de entrar. Explicou que, enquanto isso, via várias alunas entrando com mini-blusas e que perguntava para a diretora: “aí, você não vai fazer nada? Por que você pega eu e as outras não?”, e que ela apenas falava que o dia delas iria chegar, “mas nunca chega. É incrível: chega o meu dia na primeira vez, aí chega outra vez, aí chega outra vez, aí chega outra vez, aí chega outra vez e o dia delas nunca chega nem pela primeira vez”.

Assim, segundo Amanda, Jennifer e Laura e também de forma explícita nas observações realizadas, os profissionais puniam formalmente algumas moças por estarem de “blusinha” e não davam advertência ou suspensão para outras que usavam a mesma roupa considerada inadequada para uma moça no ambiente escolar.

Bernardes (1989), em sua tese de doutoramento já citada, mostrou que meninas e meninos de Porto Alegre, geralmente, comportavam-se de maneiras diferenciadas, que a



indisciplina das meninas era caracterizada por conversas e risadas em grupinhos: “as meninas também são bagunceiras, mas de forma menos ostensiva e mais dissimulada” (Bernardes, 1989, p. 164) A autora apontou também que a indisciplina dos meninos era marcada por mais agitações, brincadeiras e bagunças. Ao mesmo tempo, Bernardes afirma que diferentemente dos meninos, quando algumas garotas eram repreendidas verbalmente durante as aulas, elas paravam de conversar e prestavam atenção: “[...] as meninas têm menos capacidade para resistir às punições verbais dos adultos [...]; com mais facilidade do que os meninos, as meninas costumam permanecer sentadas e escrevendo, durante as aulas; as meninas são capazes de prestar mais atenção ao que a professora fala ou explica” (p. 164). A autora também notou que a maioria dos garotos, em Porto Alegre, nem sempre deixava de fazer o que estava fazendo se o professor lhe chamasse a atenção.

No entanto, de forma diferente ao que foi observado por Bernardes, em minha pesquisa, muitas moças, apesar de serem diversas vezes repreendidas pelos professores, continuavam conversando como se a professora ou o professor não tivessem dito nada. Um exemplo de moça que se comportava dessa forma era Laura. Ela era uma das garotas que agia de maneira quase que inteiramente não condizente com os modelos de feminilidade valorizados pela escola.

As observações realizadas em sua sala de aula (1º E) mostraram que ela era a aluna que mais vezes era repreendida em virtude de seus comportamentos, que eram considerados pelos professores como base para que ocorressem outras atitudes indisciplinadas de outros alunos. Para a professora de Português, Zuleica e para o professor Osvaldo, de Física, ela era a pior aluna da sala e ainda levava os “outros alunos para o mau caminho”.

A Laura é o tipo de aluna que leva os outros pro mau caminho. No começo do ano, a Livia era uma aluna muito boa: fazia todas as atividades, prestava atenção, era interessada na matéria, fazia perguntas, era responsável. A partir de abril, Laura começou a andar com ela. Adivinha: o pior aconteceu. A Livia ficou igual a ela (professor Osvaldo, entrevista).

A jovem também reconheceu que mesmo que os professores pedissem a ela que ficasse em silêncio por causa da explicação da matéria, ela ficava quieta apenas por alguns minutos e voltava a conversar antes mesmo de os professores terminarem de explicar:

Mas, quando o professor falou assim “OH, CHEGA!”. Acabou, pra mim acabou a brincadeira. Aí eu fico quieta, aí quando ele vira as costas, eu vejo que já passou um pouquinho, eu vejo que eu já prestei atenção um pouquinho na matéria, tudo, lá vai eu de novo... mexo com um, mexo com outro... mexo com um, mexo com outro... (entrevista, ênfase na fala).

Era por tudo isso que Laura era considerada o “pivô” de todas as bagunças e a pior aluna da sala: porque ela não ficava parada num lugar só, porque conversava e “mexia” com seus colegas até mesmo quando os professores a repreendiam, porque falava o que pensava caso se considerasse certa, “se eu tô certa... eu vou atrás porque eu estou certa”, porque freqüentava a escola com roupas consideradas impróprias e porque exigia poder jogar futebol. Assim era uma das alunas que mais recebia punições, sendo advertida e suspensa várias vezes, além de ser a jovem cujos comportamentos eram alvo de muitas queixas dos diferentes professores, que sempre falavam sobre eles para a pesquisadora: “A Laura só conversa, não tem educação, é a aluna mais indisciplinada que eu já tive” (professor João, conversa informal). Em razão de todos esses comportamentos, considerados inadequados para uma moça, Laura, além de ter muita visibilidade, era colocada em lugar de destaque. Logo, freqüentava mais a direção do que outras garotas.

Laura também revelou na entrevista que foi reprovada no ano anterior (1º ano do Ensino Médio). Se Laura já era considerada indisciplinada devido aos comportamentos já relatados, ser repetente fazia com que adquirisse ainda mais visibilidade na escola. Assim, a jovem se sentia injustiçada por algumas professoras que também a tratavam de maneira diferente por causa desse fato:

Que nem agora, a gente sente a diferença porque a gente é repetente, aí por causa disso, eles [professores] ficam jogando na cara, sabe? Falando assim: “porque você já viveu isso, não sei o quê, então você deveria tomar vergonha na cara e aprender” e fica jogando na cara. Eu falo: “professor, precisa ficar jogando na cara?”. Que nem, o Flávio [professor de Matemática] já falou isso. A professora Zuleica [de Português], nossa... é a que mais fala. A gente conversa um pouquinho e ela: “vocês, por vocês serem repetente...”, porque na minha sala são três, são três repetentes.

Ter sido reprovada era considerado uma grande vergonha, especialmente para moças, e tal fato era sempre lembrado por professores e professoras quando essas jovens estavam conversando ou tendo outra conduta considerada indisciplinada, como pude observar em sala de aula. De acordo com Laura, os professores diziam: “acho que se você é uma repetente você tem que se pôr no seu lugar, você tem que dar o exemplo pros outros alunos, porque você não é o exemplo pros alunos, você é o pivô da sala”; “Puxa vida! Uma menina? E dá tanto problema assim?”; “vocês deveriam tomar vergonha na cara” (Laura, na entrevista, contando sobre como alguns professores falavam dela e para ela na frente da turma).

Laura apontou na entrevista outros exemplos em que ela e suas amigas eram tratadas de formas diferentes por terem sido reprovadas no primeiro ano do Ensino Médio:

Tem aquele grupo lá do fundo que está no maior “auê” [bagunça] e ela [a professora Zuleica] fala que eles estão falando sobre a matéria. Tudo bem, sem discussão. O grupo do meio, a mesma coisa: “‘tão’ falando sobre a matéria”. Agora, o nosso grupo quando começa a conversar, ela fala que a gente já “tá” extrapolando, que vai pôr a gente pra fora da sala porque a gente é repetente, porque a gente é isso, é aquilo, ela joga muitas coisas na cara, entendeu?

E comentou o fato de ser mais destacada em uma de suas discussões com a docente: “‘Eu acho que se você chamar a atenção de um, tem que chamar a atenção de todos’. Ela [professora Zuleica] disse: ‘ah, mas isso serve pra todos’, eu falei: ‘mentira, você só ‘tá’ falando pra mim, você ‘tá’ apontando pra mim’”.

Laura e suas amigas eram algumas das poucas meninas que tinham sido reprovadas. O trabalho de Anete Abramowicz (1995), considerando os dados estatísticos mais gerais que indicam “que as meninas levam alguma vantagem sobre os meninos em seu percurso escolar” (p. 13), procura investigar “a qualidade específica da vivência do fracasso entre as meninas observadas” (p.13). A partir da vivência e das experiências de Laura, como aluna reprovada, as reflexões de Abramowicz (1995) talvez possam significar uma contribuição importante para pensar essa questão da “menina repetente”: “O mecanismo de repetência, em seu caráter punitivo, reveste-se de sua forma mais crua para as meninas, elas são sobrepunidas: como alunas [eu acrescentaria também como jovens] e como mulheres”.

A dupla penalização das moças, por serem mulheres e por serem alunas jovens, acontecia, como foi discutido anteriormente, especialmente, nos temas relativos à sexualidade e ao namoro, pois ao vivenciarem essas questões na escola, recebiam punições mais rigorosas que os rapazes.

Caroline, do 1º E, também era uma estudante considerada indisciplinada e que ao mesmo tempo era muito notada. Na entrevista, foi possível entrever que ela buscava uma forma distinta de ser feminina:

Meu estilo é único, vamos dizer assim. Tanto é que as pessoas até criticam o meu estilo, porque a pessoa que não é nem Roqueira, nem Skatista, nem Surfista, nem Pati [Patricinha], que não é o meu caso, é considerada “modinha”. Modinha: “Há, você não tem um estilo”, eu falo: “não, meu estilo é ser eu mesma, é passar o que eu sou”.

Caroline esclareceu que “Patricinhas” seriam aquelas meninas que se sentiam melhores do que as outras, que usavam predominantemente a cor rosa, que gostavam de se mostrar e que andavam rebolando. Já as Roqueiras usavam “preto, curtem rock pesado, gostam de cruz, pintam exageradamente os olhos” (entrevista). As Surfistas usavam roupas floridas e “curtiam” um estilo musical mais calmo que as roqueiras. Por fim, as Skatistas usavam bermudas largas, bonés e gostavam de vários estilos musicais. Essa foi a definição e a caracterização de Caroline para essas variadas formas de ser femininas no ambiente escolar.

A aluna também usava roupas consideradas pelos profissionais como inadequadas para moças: gostava de usar bonés, calças largas e roupas pretas – um dos motivos para os profissionais reclamarem dela: “Essa daí vem com essa calça, parece moleque de rua...” (professor João, entrevista); “A maneira como algumas alunas se vestem: aquele calção, aquelas roupas todas estranhas, de boné - a mulher perdeu o valor dela” (professora Solange, entrevista).

Diante desses comportamentos, o(a)s profissionais diziam que “eu olho assim: às vezes passo e vejo as meninas vestindo cada coisa e falo: “Não! Se fosse menino eu até entenderia, mas, menina vestindo isso!?” (inspetora Sara, trecho da entrevista).

Por tudo isso, Caroline, era uma das garotas que tinha sua orientação sexual questionada: por não cumprir as tarefas escolares, por ser agitada, por brigar com seus colegas e por andar com roupas consideradas “de moleques”. A garota me disse: “todo mundo me chamava e ainda me chama de “menina-menino”, “menina-garoto”, por causa que eu parecia muito assim... meu jeito de andar, meu jeito de falar era muito parecido com o dos moleques” (entrevista). Apesar de ser conhecida como menina-menino ou menina-garoto, ela expressava, até mesmo por meio de brigas, sua insatisfação com essa forma de tratamento, afirmando que apenas era diferente das demais meninas: “eu não sou uma menina masculinizada, como os outros vivem dizendo. Eu sou uma menina, uma menina diferente” (entrevista). As brigas com suas colegas eram decorrentes dessa identificação como “menina-garoto”: “até os professores ainda me chamam de “menina-menino” e isso me deixa revoltada”. Embora Caroline dissesse de forma muito confiante que seu comportamento tinha melhorado muito, porque ela quase não brigava mais, segundo os diferentes profissionais da escola, a aluna continuava terrível: “ela já brigou duas vezes só nesse ano” (diretora Anna), “eu sou boa em guardar os nomes daqueles alunos mais indisciplinados, se você pegar a Caroline, do 1º E... ela não pára quieta nem por um segundo e vive arrumando briga” (professora eventual Silmara).

No local estudado, a existência de diversos “jeitos de ser” femininas estava articulada com a percepção e a significação das alunas de que a realidade vivenciada por elas não se explicava e não se encaixava em modelos de gênero dicotômicos e internamente homogêneos. Assim, foi possível apreender uma multiplicidade de feminilidades, mesmo entre as alunas consideradas indisciplinadas.

Se todas as alunas entrevistadas tinham em comum o fato de serem vistas como indisciplinadas pelo(a)s profissionais, cada feminilidade se diferenciava da outra por meio

dos variados estilos e gostos musicais, do gosto por esportes diversificados, pelas distintas formas de vivenciar a sexualidade e pelas características contextuais e particulares de raça, classe, idade e gênero de cada aluna. Essas distintas feminilidades também eram caracterizadas pelo pertencimento ou não a grupos culturais juvenis. Dayrell (2002), mostrou que nos grupos de *rap* e *funk* da periferia de Belo Horizonte, rapazes e moças “estabelecem trocas, experimentam, divertem-se, produzem, sonham, enfim, vivem determinado modo de ser jovem” (p. 119), assumindo papel de protagonistas e construindo um olhar sobre si mesmo(a)s e sobre o mundo que o(a)s cerca.

No entanto, segundo Wivian Weller (2005), “é comum encontrarmos publicações sobre juventude e culturas juvenis que compreendem a categoria juventude como um todo, ou seja, que não fazem uma distinção entre jovens – adolescentes do sexo feminino e do masculino” (p.108). Com o objetivo de abordar o significado de estilos culturais como o *hip hop* para adolescentes e jovens do sexo feminino, Weller (2005), em seu texto “A presença feminina nas [sub] culturas juvenis: a arte de se tornar visível”, explica que era necessário que as moças paulistanas demonstrassem para os rapazes que não estavam buscando um espaço no movimento “com o objetivo de ‘ficar com todos’ ou de ‘tirar uma modinha<sup>31</sup>’” (p. 117). A autora discute também que “as jovens já internalizaram valores e expectativas atribuídos ao feminino na sociedade em que vivem, que pressupõe todo um cuidado com a preservação da imagem e da reputação”, em que as moças alertavam suas colegas para não “ficarem com todos” para não sujar a reputação, não apenas dela, mas também de todas aquelas que participavam do movimento. Se uma jovem do movimento *hip hop* “ficasse” com muitos rapazes, a discriminação passava a ser

---

<sup>31</sup> A expressão “tirar uma modinha” significava fazer parte do movimento apenas pela razão de ele estar na moda.

coletiva, porque a “‘fama’ em conseqüência de uma determinada ação é atribuída a todas as mulheres” (p. 117).

Em minha pesquisa, a professora Solange indicou que o gosto das meninas por determinados estilos de música significava indecência: “são músicas que desvalorizam a mulher [...] a menina que gosta desse tipo de música é indecente”. Num tom negativo, criticou, portanto, tanto a existência de determinados grupos de culturas juvenis, como as múltiplas feminilidades que deles faziam parte. Em outra passagem, numa aula por mim observada, disse para os alunos e alunas que o estilo musical do jovem brasileiro era o sertanejo, o que deixou rapazes e moças inconformados: “Professora, ‘tá’ tirando a gente? Onde você viu isso?” Nesse caso, a professora Solange desconsiderou a presença na escola de uma multiplicidade de grupos culturais juvenis, que eram marcados por estilos musicais variados <sup>32</sup>.

Segundo Robert Connell (1995):

[...] diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela. (p. 189).

Em um mesmo contexto específico, além de existirem muitas e distintas formas de masculinidades, também há múltiplas feminilidades. Na escola investigada, da mesma forma, havia diferentes feminilidades convivendo, mesmo que em relações conflituosas e contraditórias.

---

<sup>32</sup> Reconheço a relevância do tema das “culturas juvenis”, mas, nesse trabalho, não pretendo discuti-lo com maior profundidade, já que não é o foco da presente pesquisa.



Assim, mesmo entre as moças consideradas indisciplinadas, havia múltiplas feminilidades. Vejamos, comparativamente, o caso de quatro alunas entrevistadas: Laura, Caroline, Jéssica e Jennifer. Laura não ficava parada num lugar só, conversava e “mexia” com seus colegas até mesmo quando os professores a repreendiam, falava o que pensava caso se considerasse certa, freqüentava a escola com roupas consideradas impróprias, namorava na escola, era repetente, gostava de jogar futebol, disputando o espaço da quadra com os rapazes e exigindo que o professor de Educação Física disponibilizasse um tempo para as alunas jogarem esse esporte na quadra. Ainda recebia diversas advertências e suspensões por tais comportamentos. Além disso, Laura gostava de ouvir *Axé e RAP*.

Caroline, da mesma forma, buscava uma maneira distinta de ser feminina: por um lado, ela assemelhava-se à Laura por ser inquieta e gostar de futebol. Caroline também usava roupas consideradas inadequadas, mas, por outro lado, o que a diferenciava de Laura era que ela usava roupas largas, pretas e boné – vistas como “de moleques”. Já Laura usava blusinhas e outras roupas percebidas como curtas e sensuais. Além disso, Caroline, diferentemente de Laura, envolvia-se constantemente em brigas com colegas da escola e gostava de “*Rock pesado*”: “com *Rock*, eu me sinto mais calma, tem uns que me falam que parece que eu quero destruir tudo, por causa do *Rock* “pesado”, como dizem, mas não [...]. Quanto mais pesado o *Rock*, mais calma eu fico”.

Jéssica também era uma aluna considerada pelo(a)s profissionais como indisciplinada: não fazia as lições, conversava demais, era desobediente, recebia muitas punições formais por namorar na escola. No entanto, diferentemente de Laura e de Caroline, Jéssica não gostava de jogar futebol e diferentemente de todas as outras alunas entrevistadas, preferia ficar parada nas aulas de Educação Física a participar dos jogos;

Jéssica também não gostava de vôlei e da mesma forma que Laura, gostava do estilo musical *Axé*.

Jennifer foi apelidada pela professora Anete, de Geografia, de “Miss Purpurina” porque estava sempre querendo chamar a atenção nas variadas aulas: não parava quieta, conversava bastante com seus amigos e amigas, usava roupas consideradas inadequadas, como blusinhas, era freqüentemente punida por namorar na escola e mesmo dizendo na entrevista que tinha namorado, ela era rotulada de lésbica. Do mesmo modo que Caroline, Jennifer ouvia “*Rock*”. Porém tratava-se de um outro estilo de *Rock*: “Estilo Melódico, como Evanescence e Nightwish”. Assim como Jéssica, Jennifer também não gostava de jogar futebol. No entanto, gostava de todos os outros esportes e da mesma forma que Laura, também se sentia injustiçada porque a professora de Educação Física “sempre deixa os meninos jogarem mais tempo do que as meninas, os meninos sempre jogam mais tempo” (entrevista).

Portanto, percebi que as alunas “indisciplinadas”, cada uma com seu jeito específico de ser, tinham seus próprios conceitos sobre feminilidades e masculinidades. A partir deles construía as suas percepções e entendimentos em relação à escola, às punições nela existentes e aos seus comportamentos nos diferentes espaços escolares, assim como nas outras instituições sociais das quais faziam parte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a consideração da perspectiva de gênero foi fundamental para a construção das análises. A indisciplina na escola apenas pôde ser estudada a partir de um olhar de gênero, que percorreu todo o processo de pesquisa. Desse modo, as muitas e distintas formas de disciplinamento eram uma das maneiras pelas quais a escola participava da construção das relações de gênero, ao mesmo tempo em que as relações de gênero eram constitutivas das concepções de disciplina e indisciplina ali dominantes.

Ao me concentrar sobre estudantes do sexo feminino, fui percebendo, ainda durante a pesquisa empírica, a necessidade de me preocupar com as idéias dos rapazes também, observando, assim, a importância do aspecto relacional do conceito de gênero.

Para que os dados pudessem ser coletados e posteriormente analisados, permaneci, durante o ano letivo de 2005, muito tempo nos diferentes espaços da escola, observando, conversando informalmente com moças, rapazes e profissionais, entrevistando e copiando documentos nos períodos matutino e noturno. Além de perceber a importância desse longo período de permanência na escola para a minha aproximação com os sujeitos da pesquisa, enfatizo também que a forma como se deu a aproximação com os alunos e alunas do Ensino Médio e a escolha de não escrever qualquer registro em campo foram determinantes para que o trabalho empírico pudesse ser realizado com êxito.

Busquei apontar possíveis respostas para as seguintes indagações: quais os significados da escola, da disciplina escolar e das punições nela presentes sob a perspectiva das alunas consideradas indisciplinadas pelo(a)s profissionais? Como ocorrem os tratamentos e punições diferenciadas para alunos e alunas, no que se refere à indisciplina? Por que estava sendo criado na escola um verdadeiro alarme em relação ao que era percebido como crescimento da indisciplina das garotas? Quais significados eram atribuídos por elas a seu comportamento de ruptura com as regras de disciplina? Como esses significados se articulavam com suas idéias sobre feminilidades e masculinidades?

Com relação à primeira questão, as alunas entrevistadas percebiam como injustas as normas de disciplina escolar e as punições presentes na instituição. Esse sentimento de injustiça surgia em virtude de variadas questões cotidianas: primeiramente, havia uma falta de clareza nas regras, oriunda do desconhecimento e que levava até mesmo à desconsideração da necessidade de punição para determinados comportamentos que o Regimento Escolar considerava como indisciplinados. Em segundo lugar, esse documento não era conhecido por alunos, alunas, professores, professoras, vice-diretora e coordenadores pedagógicos, uma vez que ele foi elaborado por apenas três docentes, em uma escola com um total de 92 professore(a)s. Em terceiro lugar, no contexto investigado, profissionais de vários cargos tinham um enorme receio de seus alunos, especialmente de alunos do sexo masculino – o que levava a atitudes de valorizar diferentemente as normas, dando a elas pesos desiguais: algumas normas eram tratadas pelos profissionais com extrema inflexibilidade e outras eram quase desconsideradas no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, o medo que profissionais de ambos os sexos sentiam de seus alunos fazia com que se sentissem exteriores a alguns problemas, como, por exemplo, a existência de alunos usuários de drogas dentro da escola – o que levava a que alguns comportamentos

“indisciplinados” continuassem passando despercebidos e aumentava ainda mais a percepção, tanto de moças, como de rapazes de que a escola era injusta. A importância diferenciada atribuída a algumas normas escolares também era decorrente da crise de autoridade sentida e vivida das mais diversas formas no dia-a-dia pedagógico por professores e professoras. Em quarto lugar, as moças indisciplinadas, especialmente, sentiam nitidamente essas injustiças por notarem a existência de tratamentos e punições diferenciadas para elas e para os rapazes, assim como entre elas e as outras moças. As observações, as conversas informais e as entrevistas realizadas com as alunas mostraram que eram elas quem mais vivenciavam situações de tratamentos e punições formais desiguais, principalmente nos casos de roupas consideradas inadequadas e de namoro na escola. Em quinto lugar, também consideravam injustos determinados tratamentos de alguns profissionais que acabavam tendo atitudes consideradas preconceituosas com alunas e alunos que criavam diferentes formas de ser femininas e masculinos, por meio da vivência de distintas formas de sexualidade – que não se adequavam ao modelo heterossexual. Em sexto lugar, além de não verem sentido na punição suspensão, tão enfatizada e valorizada pela direção, sentiam-se também presas na escola, diante das grades, cadeados, muros e portões trancados.

Ainda tentando responder à primeira questão, as moças consideradas indisciplinadas, apesar de toda essa visão negativa, devido às sensações de injustiças e ao sentimento de que a escola parecia uma prisão, também e ao mesmo tempo, significavam o ambiente escolar como mais igualitário e até mesmo mais justo que as relações construídas com seus familiares. Mostrando uma ambigüidade de percepções, na escola elas conseguiam se sentir mais livres do que em suas casas. Atribuía uma fundamental importância a seus amigos e amigas da escola e à imagem que tinham delas. 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. Em casa, tinham a sensação de estarem presas, já que seus pais não as deixavam sair, por causa tanto da violência do bairro em que estavam inseridas, como devido ao modelo de feminilidade também repetido e ensinado por suas famílias.

Concomitantemente, todas essas situações de ausência de clareza nas normas, de desconhecimento do Regimento escolar, de valorização diferenciada das normas, em que algumas eram consideradas e outras não, estavam diretamente ligadas à presença de uma grande diversidade, entre os diferentes sujeitos estudados, de conceitos e compreensões, tanto teóricas, como práticas, sobre a indisciplina escolar: o que era considerado um comportamento gravíssimo para um professor, não era visto com o mesmo nível de gravidade por outro. Tudo isso levava à existência de tratamentos diferenciados e a percepções de injustiça.

Acredito que os tratamentos e punições diferenciadas para alunos e alunas ocorriam também em um processo carregado de compreensões reiterativas dos comportamentos considerados adequados para meninos e ou para meninas, enfatizando-se um determinado padrão de gênero, predominantemente existente em muitas instituições escolares. Assim, quando as alunas entrevistadas (foco dessa pesquisa) eram consideradas indisciplinadas porque eram tidas como bagunceiras, inquietas, desobedientes, briguentas, vistas como alunas que querem se mostrar devido a suas roupas, além de gostarem de futebol e levarem os outros alunos para o “mau caminho”, elas adquiriam muito mais visibilidade do que outras moças que não tinham tantos comportamentos considerados indisciplinados. Estas não rompiam totalmente com o modelo de feminilidade aceito pelo(a)s profissionais, diferentemente daquelas, que freqüentavam muito mais a sala da

direção. Como as alunas entrevistadas deixavam de se encaixar na grande maioria das características desse modelo, criando distintas formas de ser femininas no ambiente investigado, além de adquirirem muito mais visibilidade, eram punidas mais duramente do que outras alunas e do que os rapazes. Assim, as moças que não se adaptavam aos padrões de feminilidade nos quais os profissionais acreditavam eram muito mais notadas do que os rapazes que tinham comportamentos até mesmo mais agitados, mas que de alguma forma correspondiam ao modelo de masculinidade de determinado educador. Nesse sentido, apesar de os rapazes terem um número maior de termos punitivos, era mais suportável que os meninos deixassem de cumprir as regras e fossem indisciplinados.

Foi possível perceber que, apesar de as moças terem recebido um número muito menor de advertências e suspensões que os rapazes, a percepção de maior crescimento da indisciplina das garotas e o alarme que tal sensação trazia também estavam relacionados com o desejo de profissionais de que as moças continuassem tendo atitudes condizentes com o padrão de feminilidade em que eles e elas acreditavam. Embora conseguissem observar mudanças, inovações e rupturas nos comportamentos das meninas com o passar do tempo e diferenças entre as próprias meninas, o(a)s profissionais em geral viam essas mudanças de forma negativa e continuavam querendo ou esperando que elas se comportassem de acordo com o padrão tradicional.

Além disso, pude verificar que os significados que as moças davam a seus comportamentos de ruptura com as regras da escola, na grande maioria das vezes, não correspondiam à opinião que seus professores e professoras tinham delas: embora fossem consideradas indisciplinadas, elas não se viam dessa forma. Atribuíaam aos seus próprios comportamentos significados menos dicotômicos, já que se consideravam no meio termo entre a disciplina e a indisciplina. Além de nem sempre visualizarem suas atitudes como

indisciplinadas, freqüentemente viam seus comportamentos como brincadeiras, reconhecendo-se a si mesmas como brincalhonas. Muitas vezes, percebiam-se como “criançonas” e “molecas” porque diziam brincar, zoar, rir e contar muita piada. Dessa forma, alunos de ambos os sexos da escola estudada deixavam de perceber-se como jovens. Entretanto, professoras e professores relacionavam as brincadeiras de seus alunos e alunas com comportamentos indisciplinados, abordando-os como se significassem a mesma coisa. Tal abordagem era criticada pelo(a)s estudantes, já que muitas vezes diziam estar brincando com seus colegas e que mesmo assim, levavam advertências ou suspensões. Se alunos e alunas não se consideravam jovens, o(a)s educadore(a)s faziam esse reconhecimento, não por meio das diferentes e múltiplas formas de ser jovens, mas sim por meio da consideração do tema da indisciplina, em que alunas e alunos do Ensino Médio eram homogeneizados e seus comportamentos, generalizados, como se todos eles e elas fossem naturalmente indisciplinados, tivessem as mesmas dúvidas, instabilidades, como se todos e todas não tivessem “nada na cabeça”, fossem pessoas desprovidas de identidade, que não sabiam o que queriam e nem se expressavam de forma coerente.

Com relação à última questão “Como esses significados se articulavam com suas idéias sobre feminilidades e masculinidades?”, penso que esta pesquisa indicou principalmente a multiplicidade de formas de feminilidade reivindicadas por essas moças. Enquanto o professor e a professora de Educação Física ensinavam, em suas práticas diárias, que o futebol não era um esporte para meninas jogarem, visando o controle dos corpos femininos, por outro lado, as moças, especialmente as “indisciplinadas”, não concordavam com essa idéia, vista como injusta, porque fundamentava atividades diferenciadas para meninos e para meninas. As alunas entrevistadas por mim reconheciam que eram diferentes, mas que isso não significava que não eram femininas: “eu não sou



uma menina masculinizada, como os outros vivem dizendo. Eu sou uma menina, uma menina diferente” (Caroline, 1º E, entrevista). Sobre isso, ainda é importante considerar que no caso das moças, algumas delas eram rotuladas de lésbicas (mesmo que não fossem) e apelidadas de menino-menina devido aos seus comportamentos indisciplinados, que rompiam com as características do modelo de feminilidade predominante. Já no caso dos rapazes, aquele aluno quieto, obediente, dedicado, esforçado e que não gostasse de jogar futebol era considerado homossexual.

Portanto, tentei captar a multiplicidade de compreensões, os sentimentos ambíguos, os muitos jeitos de ser feminina, as instabilidades, as nuances e oscilações que marcaram o momento escolar investigado.

Talvez, numa futura pesquisa e como indicação de questões que não puderam ser aqui abordadas, fosse importante pensar em: como os rapazes significam e interpretam a escola, as normas escolares e as punições existentes? Qual a relação entre bom desempenho e disciplina a partir de um enfoque de gênero?

Ao classificarem e ao avaliarem alunos e alunas por meio de seus comportamentos vistos como indisciplinados; ao verem determinados assuntos como sendo de exclusividade da família; ao estabelecerem uma relação linear entre indisciplina e família desestruturada; ao ensinarem que mulheres se comportavam ou deveriam se comportar de um jeito e homens se comportavam ou deveriam se comportar de outro, muitas vezes, opostos; e ao repetirem que o modelo normal de sexualidade era o heterossexual, os educadores e as educadoras contribuía para a produção e para a reprodução de desigualdades e homogeneizações.

No entanto, a realidade se mostrou muito mais complexa e, portanto, não se encaixava em modelos bipolares de gênero. Daí, a existência de múltiplos entendimentos, de ambigüidades de sentimentos, de nuances nos padrões de feminilidades e de masculinidades, de uma grande variedade de formas de ser feminina e de uma abundância de conflitos entre profissionais e jovens. Esse contexto, marcado por toda essa complexidade, de algum modo, não estava apenas reproduzindo e repetindo determinados valores; estava também produzindo novos entendimentos para tentar explicar os problemas vivenciados por profissionais, alunos e alunas, numa sociedade perpassada por rápidas transformações. Se por um lado, havia naturalizações dos comportamentos vistos como adequados para homens e mulheres, ao mesmo tempo, havia fissuras, inversões e questionamentos dessas formas de compreensão. Essa busca por outros caminhos já significava um movimento importante para a tentativa de pensar e de conviver com as dificuldades e conflitos, originados de toda essa diversidade, encontrados diariamente na escola.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**<sup>33</sup>

ABDALLA, Vilma. *O que pensam os alunos sobre a escola noturna*. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Questões de nossa época, 110).

ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1995.

ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-173, jul./dez. 1999.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p.39-55.

BATISTA, Liliane Petris. *Os jovens da periferia e a escola pública: um estudo de caso*. 2002. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

BOUSQUAT, Aylene; COHN, Amélia. A construção do mapa da juventude de São Paulo. *Lua Nova*, São Paulo, n. 60, p. 81-96, 2003.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Loyola / PUC – RJ, 2002. p. 27-43.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004.

---

<sup>33</sup> De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. *NBR 6023: Informação e Documentação – Referências - Elaboração*, Rio de Janeiro, 2002.

CARBONE, Renata Aparecida; MENIN, Maria Suzana de Stéfano. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do Ensino Fundamental e Médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 2, p.251-270, mai./ago. 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, dez. 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CRUZ, Tânia Mara. *Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito*. 2004. Tese (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DUBET, François. Des jeunesses et des sociologies: le cas français. *Sociologie et sociétés*, v. XXVIII, n. 1, p. 23-35, 1996.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*, São Paulo, n. 40 / 41, p. 241-266, 1997.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, n.3, p. 27-33, mar. 1998.

DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana. O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In: MADEIRA, Felícia Reicher (org.). *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos / UNICEF, 1997. p. 343-402.

ESTÊVÃO. Carlos Alberto Vilar. Educação, justiça e direitos humanos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 85-101, jan./abr. 2006.

EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986. p. 77-93.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. *Cadernos pagu*, Campinas n.17 / 18, p. 9-79, 2001 / 2002.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.10, p.58-78, jan./fev./mar./abr./ 1999.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-275.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 67-80.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância, punição e depredação escolar*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1985.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p.73-82.

HEILBORN, Maria Luiza. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia Reicher (org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos / UNICEF, 1997. p. 291-342.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD - 2003)*. Rio de Janeiro, 2004.

LAVINAS, Lena. Gênero, Cidadania e Adolescência. In: MADEIRA, Felícia Reicher (org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos / UNICEF, 1997. p. 11-44.

LEVI, Giovanni. Sobre a Micro-História. In: BURKE, Peter. *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992. p. 133-161.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3d. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.57-87.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 9-34.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. *Caderno de subsídios - III Conferência de Educação, plano estadual de educação: por uma política estadual de formação de professores*, São Paulo, p. 56-61, set./ 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MADEIRA, Felícia Reicher. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: MADEIRA, Felícia Reicher (org.). *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, Unicef, 1997. p.45-134.

MAGNANI, Maria do Rosário M. A Formação do Professor no Curso de Pedagogia: Reflexões sobre uma proposta para a disciplina Prática de Ensino na escola de 1º Grau: Estágio. *Revista Nuances*, Presidente Prudente, São Paulo, v. 3, p. 23-30, 2000.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario. *La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1998. p.13-30.

MENIN, Maria Suzana De Stéfano. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MOREIRA, Maria de Fátima Salum; SANTOS, Lilian Piorkowsky dos. Indisciplina na escola: uma questão de gênero? *Educação em Revista*, Marília, n.3, p.141-160, 2002.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 51-66.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

PAIS, José Machado. Por uma sociologia da pós-linearidade In: PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates*. Lisboa: Âmbar, 2001. p. 85-105.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 20, p. 95-106, mai./ago. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.16, p. 151-197, 2001.

RUBI, Stéphanie. *Les comportements “déviantes” des adolescentes des quartiers populaires: être “crapuleuse”, pourquoi et comment?:* Les recherches sur les conduites violentes des filles. *Travail, Genre et Sociétés: Dossier filles et garçons: pour le meilleur et pour le pire*, França, n. 9, p.39-70, abr. 2003.

SABOYA, Maria Clara Lopes. *Direção escolar na interface do masculino e feminino: um estudo de gênero sobre diretores de escolas e suas representações sobre seu trabalho*. 2004. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SÃO PAULO, Prefeitura da cidade. Aspectos demográficos, 2000. Disponível em: <[www.prefeitura.sp.gov.br/-21k](http://www.prefeitura.sp.gov.br/-21k)> Acesso em 18 fev. 2006.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SCOTT, Joan Wallach. Prefácio a *Gender and Politics of History*. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, Cármen A. Duarte da. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Autores associados, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

SILVA, Joice Mary Adam de Paula. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 125-135, mai. 2001.

SILVA, Luciano Campos da. *Disciplina e indisciplina em duas salas de aula de Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte*. 2005. 169 f. Relatório de Qualificação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre a juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5 e n. 6, p. 37-52, mai./dez. 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p.210-226, mar./maio 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (orgs) *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. 1. ed. São Paulo: Instituto da Cidadania / Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

SZYMANSKI, Heloisa. Teorias e “Teorias” de Famílias. In: CARVALHO, Maria do Carmo B. *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 1995. p. 21-27.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: pesquisa em sociologia da educação. In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-105.

TELLES, Edna de Oliveira. *O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo*. 2005. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas [sub] culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-126, jan./abr. 2005.

ZABALZA, Miguel. Como educar em valores na escola. *Revista Pátio*, ano 4, n.13, p. 21-24, 2000.



