UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLÁUDIO MARQUES DA SILVA NETO

**Relações de Gênero e Indisciplina Escolar:
masculinidades em jogo**

São Paulo
2019

CLÁUDIO MARQUES DA SILVA NETO

**Relações de Gênero e Indisciplina Escolar:
masculinidades em jogo**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Doutor em
Educação.

Área de Concentração: Educação e
Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças

Orientadora: Profa. Dra. Marília
Pinto de Carvalho

São Paulo
2019

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

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

Silva Neto, Cláudio Marques da

Mr

Relações de gênero e Indisciplina Escolar: masculinidades em jogo / Cláudio Marques da Silva Neto; orientadora Marília Pinto de Carvalho. São Paulo: s.n., 2019.

282 p.: il., tabs.; apêndices; anexos ; CD-ROM

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Indisciplina Escolar 2. Gênero 3. Masculinidades 4. Crianças I. Carvalho, Marília Pinto de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: SILVA NETO, Cláudio Marques da

Título: *Relações de Gênero e Indisciplina Escolar*: masculinidades em jogo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Doutor em Educação.

Data de aprovação: / / .

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho (orientadora) Faculdade de Educação – USP

Julgamento: _____ Assinatura _____

Profa. Dra. Ana Karina Amorim Checchia Universidade Paulista – UNIP

Julgamento: _____ Assinatura _____

Profa. Dra. Flávia Inês Schilling Faculdade de Educação – USP

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Ufop

Julgamento: _____ Assinatura _____

Profa. Dra. Tânia Mara Cruz Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul

Julgamento: _____ Assinatura _____

A Ilana pelo amor e companheirismo

A Bárbara e Cláudio Júnior pela beleza da existência

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora, Marília Pinto de Carvalho, pelo voto de confiança e pela generosidade com que me orientou. Uma pesquisadora perspicaz, sábia e solidária que me ensinou a dar sentido a esse trabalho

Às professoras Ana Karina Amorim Checchia, Flávia Inês Schilling e Tânia Mara e ao professor Luciano Campos da Silva, por fazerem parte da banca examinadora.

Às professoras Cláudia Pereira Vianna, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marilene Proença e Roseli Caldas e ao professor Fábio Hoffmann Pereira, pela gentileza de serem suplentes na banca examinadora.

Agradeço às professoras Cláudia Pereira Vianna, Belmira Bueno, Flávia Schilling e Heloisa Buarque de Almeida pelas contribuições teórico-metodológicas de suas aulas.

A todos os funcionários da Secretaria da Pós-Graduação da FEUSP, que cumprem com zelo e profissionalismo as suas funções.

Aos professores, funcionários, alunos e direção da escola em que esta pesquisa foi realizada.

A Ilana Grunbaum Ambrogi pelas contribuições e apoio a este trabalho e também pela solidariedade e compreensão da escassez de tempo nesta fase da nossa vida.

Sou grato a Cosme Freire Marins, que mais uma vez fez de sua ajuda uma confissão de amizade.

Às/Aos colegas do Grupo de Estudo de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) pelas contribuições e discussões fecundas: Adriano Senkevics, Alan Ribeiro, Alexandre Gomes, Ana Capitânio, Angela Esteves Modesto, Camila Lisboa, Cinthia Toledo, Divimary Borges, Fábio Pereira, Gabrielle Pellucio, Ivana Gonçalves de Oliveira, Luana Barbosa, Tatiana Loges e Viviane Angélica.

Sou grato a tantas outras pessoas que, mesmo não citadas, participaram intensamente desta jornada.

“O guerreiro aprecia o perigo e o jogo”

Nietzsche

“O medo da briga e a euforia que se seguem, à medida que o eu retoma em segurança sua jornada, são viciantes. Eles se tornam possibilidades permanentes para o alívio do tédio e elementos onipresentes de uma presença e de um estilo masculinos”

Paul Willis

RESUMO

SILVA NETO, Cláudio Marques da. *Relações de Gênero e Indisciplina Escolar: masculinidades em jogo*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Este estudo etnográfico com crianças de 11 e 12 anos, estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo, propõe-se a investigar a indisciplina escolar nas trajetórias formativas desses alunos, a partir dos conceitos de gênero e de masculinidades. Investiga as razões pelas quais os meninos protagonizam mais intensamente os comportamentos disruptivos na sala de aula, bem como procura identificar uma possível associação da indisciplina com a repetência e as suas implicações de gênero. Também analisa noções de gênero e masculinidades manifestas pelos/as docentes quando estes/as se dedicam a traçar os perfis daquelas e daqueles que transgridem as regras do trabalho pedagógico, perturbam a ordem e, com frequência, requerem admoestações, compreensão que é atravessada pelas noções de gênero e masculinidade desses docentes e, conseqüentemente, dos alunos. A análise das práticas de masculinidades na sala de aula identifica a masculinidade de protesto como a predominante entre os estudantes indisciplinados. A correlação entre indisciplina e repetência também é observada neste estudo, ainda que indisciplina se mostre mais relacionada a fatores intraescolares, sobretudo com a interação pedagógica. As masculinidades, assim como as compreensões de gênero, devem ser consideradas na formação docente e também na definição de estratégias de mediação pedagógica para o acolhimento e melhoria de desempenho escolar do aluno.

Palavras-chave: indisciplina escolar, gênero, masculinidades, crianças.

ABSTRACT

SILVA NETO, Cláudio Marques da. *Gender relations and School Indiscipline: masculinities at play*. 2019. Thesis (Doctorate in Education) School of Education. São Paulo University, São Paulo.

This ethnographic study with 11- and 12-year-olds students from a public middle school in the city of São Paulo, aims to understand school indiscipline of their formative trajectories, based on the concepts of gender and masculinities. It investigated the reasons why boys more intensively engage in disruptive behavior in the classroom. It aims to identify a possible association between indiscipline, grade retention and its gender implications. It also examines notions of gender and masculinities manifested by teachers when they are engaged in tracing the profiles of those who violate the rules of pedagogical work, disrupt order, and often require admonitions. The analysis of the practices of masculinity in the classroom identifies the masculinity of protest as the predominant among the undisciplined. The correlation between indiscipline and grade retention is also observed in this study, but indiscipline is causally related to intraschool factors, more specifically with pedagogical interaction. The understanding of the multiple factors that affect indiscipline in the school environment is influenced by the teacher's notions of gender and masculinity and, consequently, the students'. Preceptions of masculinities as well as gender should be considered in teacher education and when tracing pedagogical mediation strategies for the student's integration and improvement in school performance.

Keywords: school indiscipline, gender, masculinities, children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aulas onde mais há a ocorrência de indisciplina.....	139
Figura 2 - Fragmento do sociograma/texto do aluno Eduardo.....	209

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Média de anos de estudo de grupos de idade e segundo o sexo –Brasil, 1920–2000.....	185
Gráfico 2 – Proporção de estudantes ao longo dos anos do Ensino Fundamental de 9 anos e Ensino Médio, por sexo. (Fonte: <i>PNAD 2009</i>).....	187
Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais.	191
Gráfico 4 – Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais.	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos docentes.	77
Quadro 2 – Estudantes mais frequentes na indisciplina – indicados pelos/as quatro docentes.	97
Quadro 3 – Estudantes mais frequentes na indisciplina – indicados pelos/as seis docentes/7 ^o C.	104
Quadro 4 - Estudantes mais frequentes na indisciplina – indicados pelas meninas.....	106
Quadro 5 – Estudantes mais frequentes na indisciplina – indicados pelos/as meninos.	107
Quadro 6 – As preferências: trabalhar em sala, brincar/conversar no recreio e estudar em casa	208
Quadro 7 – Preferências/outras possibilidades além de fazer com os colegas.....	210
Quadro 8 – Justificativas em relação às meninas.....	211
Quadro 9 – Justificativas em relação aos meninos.....	212
Quadro 10 – Rejeições: não gostaria de trabalhar em sala, brincar/conversar no recreio e estudar em casa.....	213
Quadro 11 – Preferências/outras possibilidades.	215
Quadro 12 – Rejeição/ justificativas/ meninos.....	216
Quadro 13 - Rejeição/justificativas/meninas.....	217
Quadro 14 – Estudantes que mais atrapalham a aula.	219
Quadro 15 – O que os alunos fazem para atrapalhar a aula.	222
Quadro 16 - Aulas em que há mais indisciplina.....	233

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice do clima disciplinar: barulho e desordem.....238

Tabela 2 – Índice do clima disciplinar: tempo de espera para os alunos ficarem quietos.....239

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
AD	Assistente de Direção
BA	Bahia
CCEB	Critério de Classificação Econômica Brasil
CJ	Complementação de Jornada
CP	Coordenador Pedagógico
CFE	Conselho Federal de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FE-USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico
JB	Jornada Básica
JBD	Jornada Básica Docente
Jeif	Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

POF	Pesquisa de Orçamento Familiar
POSL	Professora Orientadora de Sala de Leitura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
SEE	Secretaria Estadual da Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
Talis	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem).
TCA	Trabalho Coletivo Autoral
TEG	Transporte Escolar Gratuito
TI	Tecnologia da Informação
TV	Televisão
Unip	Universidade Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO: INDISCIPLINA, GÊNERO E MASCULINIDADES.....	43
2 A PESQUISA EMPÍRICA.....	55
2.1 A Escola Maria Felipa de Oliveira	57
2.2 A Entrada na Escola.....	62
2.3 A abordagem.....	66
2.4 Objetivos e Hipóteses	70
2.5 O Trabalho em Campo.....	72
2.6 Os sujeitos de pesquisa	74
2.6.1 Os/as Professores/as	75
2.6.2 Os/as alunos/as	78
2.6.3 Os instrumentos de pesquisa	81
2.6.3.1 As entrevistas.....	82
2.6.3.2 Índice do clima disciplinar e índice da relação professor-aluno	85
2.6.3.3 O questionário socioeconômico	85
2.6.3.4 Escala de proximidade entre os alunos – sociograma	87
3 AS CONFIGURAÇÕES DAS PRÁTICAS COTIDIANAS NA SALA DE AULA	89
3.1 Os frequentes na indisciplina.....	90
3.1.1 Os frequentes na indisciplina para o etnógrafo.....	91
3.1.2 Os frequentes na indisciplina para os professores da aula de História	96
3.1.3 Os mais frequentes na indisciplina para os sete professores no 7º ano C.....	103
3.1.4 Os mais frequentes na indisciplina para os/as estudantes.....	105
3.2 A definição da indisciplina e as implicações de gênero e masculinidades.....	108
3.2.1 O que é indisciplina para os professores	113
3.2.2 O que é indisciplina para os alunos.....	124
4 AS FACES DA INDISCIPLINA: GÊNERO E MASCULINIDADES	129
4.1 As Questões de Gênero.....	130
4.2 As Masculinidades.....	145
4.3 Feminilidades e desempenho escolar.....	162
4.4 As Intersecções: gênero, raça e classe	173

5	INDISCIPLINA, FRACASSO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES DE GÊNERO.....	185
6	A QUALIDADE DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS E ENTRE OS ALUNOS FREQUENTES NA INDISCIPLINA E OS SEUS PARES.....	205
6.1	Sociograma: escala de proximidade entre os alunos	206
6.1.1	<i>As preferências: com quem eu quero trabalhar em sala, brincar/conversar no recreio e estudar em casa.</i>	<i>207</i>
6.1.1.1	As justificativas.....	210
6.1.2	<i>As rejeições: com quem eu não gostaria de trabalhar em sala, brincar/conversar no recreio e estudar em casa.</i>	<i>213</i>
6.1.2.1	As justificativas.....	215
6.1.3	<i>Quem mais atrapalha a aula</i>	<i>219</i>
6.1.3.1	Nomeando a indisciplina.....	221
6.2	A relação professor-aluno e o clima disciplinar.....	225
6.2.1	<i>A relação professor-aluno</i>	<i>226</i>
6.2.2	<i>O clima disciplinar da sala de aula.....</i>	<i>231</i>
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
	REFERÊNCIAS.....	269
	Bibliografia.....	269
	Fontes:	282
	ANEXOS.....	CCLXXXIII

INTRODUÇÃO

Conforme historicizado por Aquino (2011), a indisciplina escolar começa a se firmar como objeto de estudo no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, e a principal referência da época, em formato de livro, foi a coletânea organizada por Arlette D'Antola, em 1989, intitulada “Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo”. Sete anos mais tarde veio se somar a ela a coletânea organizada pelo próprio Aquino, publicada em 1996, sob o título “Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas”. De acordo com este autor, antes mesmo do reconhecimento da indisciplina enquanto objeto de estudo trabalhos significativos já começavam a despontar na esteira da produção acadêmica brasileira, como o de Carlos Vasconcelos Farias, intitulado “Indisciplina escolar: conceitos e preconceitos”, dissertação de mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), em 1979. Três anos mais tarde é publicado, na Revista Didática, o artigo “A disciplina no processo ensino-aprendizagem”, de autoria de Carlos Eduardo Guimarães, apontado como a principal referência do período.

A partir dos anos 2000 esse objeto ganha contornos ainda maiores e passa a se constituir progressivamente como um tema de interesse dos pesquisadores e da literatura educacional, assim como, no tocante às suas definições, subsistem múltiplos significados e os discursos que emolduram “a temática disciplinar cultivada por boa parte dos pesquisadores por nós recenseados... parece não abrir mão de palavras de ordem que perfazem um campo semântico-pragmático propício ao enraizamento das noções de autocontrole e de eficácia autogestionária” (AQUINO, 2016, p. 687-88). A despeito disso, a maior parte da produção indica que a indisciplina escolar tem se constituído em um dos piores entraves na profissão docente e está muito presente nas queixas escolares (LEMOS, 2008; 2010; SILVA, 2007; 2010; SILVA e NOGUEIRA, 2008; SILVA e MATOS, 2014). Percepção semelhante já havia sido descrita na pesquisa de Freller (2001, p. 17), indicando que “a indisciplina escolar é uma das queixas mais frequentes de pais e professores” e que “o número de crianças encaminhadas porque apresentam comportamentos indisciplinados é crescente”.

Ao analisar as causas de abandono do magistério entre os professores da rede estadual de São Paulo, Lemos (2008) esclarece que ao considerar a categoria *motivos intraescolares* as queixas relacionadas à indisciplina dos estudantes são apontadas como a principal causa de

abandono da profissão docente. Isso mostra que o fenômeno da indisciplina é marcante na escola e na carreira profissional docente, especialmente no início dela, visto que “a construção do ato pedagógico tem de partir de uma análise objetiva do real e de uma interrogação sobre si próprio enquanto elemento integrante e integrador do real pedagógico” (ESTRELA, 2002, p. 14), saber que compreensivelmente pode escapar de alguém que está iniciando a carreira no magistério.

Uma constatação recorrente acerca dessa problemática é a predominância do protagonismo de estudantes do sexo masculino. O estudo de Silva e colaboradores (1999) levanta a discussão em torno de uma narrativa que vem sendo produzida no sentido de situar as meninas como aquelas que se ajustam mais facilmente à disciplina da escola, enquanto os meninos são vistos como mais rebeldes e independentes. Em que pesem as distorções flagrantes das causas explicativas do problema, como bem sublinha esta autora, de fato, os meninos têm exercido de forma evidente a predominância dos casos de indisciplina. Nessa linha, Carvalho (2004, p. 32) revela que “a consulta ao livro de registro de punições da escola que, segundo a coordenadora pedagógica, eram utilizadas apenas em situações extremas, revelou o nome de oito meninos (nenhuma criança do sexo feminino)”. Situação semelhante de protagonismo quase absoluto dos meninos nos casos de indisciplina foi constatada em pesquisa realizada no Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Com base em registros feitos entre 2007 e 2009, as autoras analisaram os casos em que o corpo, o gênero e a sexualidade interagem com as *indisciplinas* e informaram que, nos relatórios analisados, “a maioria dos casos descritos envolve meninos. Dos 21 casos que analisamos apenas um diz respeito a situações de *indisciplina* com meninas” (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 879).

Constatação idêntica à de Carvalho (2004) foi confirmada em estudo posterior (SILVA NETO, 2011), no qual examinou-se a produção da disciplina no contexto de uma escola pública da cidade de São Paulo. Neste estudo, duas coisas ficaram evidentes: a indisciplina era mais intensamente exercida pelos garotos, assim como eles apresentavam mais dificuldades para aprender, uma vez que havia “a presença maior dos meninos nas turmas de reforço” (SILVA NETO, 2011, p. 77). Isto revela que o gênero é uma variável que tem muito a dizer sobre os fenômenos escolares, especialmente no que tange às questões de indisciplina e de dificuldade de aprendizagem dos estudantes que, muitas vezes, se manifestam de maneira combinada. Quando se olha para os sujeitos da indisciplina, não raro, constata-se que são eles também que

enfrentam dificuldades para seguir e vencer o percurso escolar. Esta indicação de que há uma associação da indisciplina com as dificuldades de aprendizagem e consequentemente com a reprovação dos estudantes será considerada e discutida no 6º capítulo.

A indisciplina dos alunos vem ganhando destaque também nas avaliações de larga escala e nos estudos de grande abrangência, a partir do que tem sido denominado de clima disciplinar, variável cada vez mais reconhecida como capaz de interferir no processo de aprendizagem dos alunos e no desempenho profissional dos docentes. Corolário a isso, pesquisas têm sido feitas também para verificar a influência do clima escolar¹ na qualidade das relações entre os alunos e entre esses e os professores. Nessa linha, o estudo de Vinha e colaboradores (2016) detectou que a indisciplina dos estudantes figurou como a segunda causa de queixa entre professores e estudantes, bem como identificou “uma correspondência entre a qualidade do clima escolar e as relações interpessoais. [...] há uma associação entre o clima e o aparecimento de problemas de ordem comportamental (indisciplina, violência, bullying, etc.) que ocorrem entre estudantes e entre estudantes e professores” (VINHA et al., 2016, p. 96-100). Nesta perspectiva, os comportamentos disruptivos dos estudantes passariam por fatores institucionais relacionados à forma de organização da unidade escolar ou mesmo da sala de aula.

Notadamente, a indisciplina e o desempenho escolar dos estudantes têm ocupado lugar cada vez mais central nas pesquisas educacionais. Essas pesquisas sugerem uma interdependência entre esses dois fenômenos e a linha de investigação supõe a prevalência dos determinantes intraescolares sobre os extraescolares, uma vez que paradigmas de análise macroestrutural, com suas variáveis clássicas que vinculam a origem social dos estudantes à indisciplina vem sendo tensionados (SILVA, 2007). Por conseguinte, os estudos que analisam esse fenômeno têm cada vez mais buscado na escola e na sala de aula algumas explicações, ainda que fatores sociais mais amplos que também afetam a vida dos estudantes devam ser considerados. Nesse sentido, não está em jogo a ideia de incompatibilidade entre os fatores explicativos intra e extraescolares, tampouco se quer afirmar que os aspectos contextuais da sala de aula são suficientes ou independem de explicações de ordem sociológica. O que nos

¹ Para Vinha e colaboradores (2016, p. 101), o clima escolar é o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar.

parece é que cada vez mais os pesquisadores se convencem de que a interação na sala de aula, tanto entre os estudantes quanto entre esses e os professores, passou a ser um fator importante no processo pedagógico e não pode ser menosprezada.

Com base nisso, as avaliações em larga escala têm centrado esforços na criação de indicadores que medem o clima disciplinar e a relação professor-aluno. Isso porque a indisciplina não é um acontecimento protocolar e único que tem as mesmas causas onde quer que ela venha a ocorrer. Ainda que a ideia essencialista acerca desse fenômeno subsista em boa parte das escolas ela vem sendo questionada, pois “se disciplina é uma prática social, *ter disciplina* para realizar algo não significa ser *disciplinado* para tudo. [...] Nesse sentido, disciplina escolar não se identifica com *uma boa ordem*, mas com *práticas* que exigem diversas *disposições* e diferentes tipos de exigência” (CARVALHO, 1996, p. 137). Dessa maneira, professores e alunos envolvidos em um contexto escolar específico, com sua lógica de organização, regras e valores passam a ser os sujeitos da disciplina e consequentemente da indisciplina, cujas condições de produção dos contratempos disciplinares não dependem do traço de personalidade de quem ocupa a posição mais frágil na escala de poder da organização escolar.

Pelo contrário, prevalece nas produções a discussão da complexidade do conceito da indisciplina, causada, como já se sabe, por múltiplos fatores que envolvem os atores da relação pedagógica², a organização escolar, as metodologias de ensino, as condições de produção, as condições sociais, de justiça e até mesmo de infraestrutura onde ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem. Quando se olha para toda essa rede que se estabelece no cotidiano escolar emergem outras categorias de análise mais sutis como as questões de gênero, cor/raça e classe social que funcionam como fios condutores que ligam mais intensamente as condições externas de produção aos sujeitos e aos significados elaborados na sala de aula, cuja perspectiva sociológica não permite tomar os alunos como uma entidade indiferenciada (SILVA, 2007). Em face disso, os trabalhos podem versar sobre caminhos mais analíticos em detrimento de abordagens prático-prescritivas, de modo que as maneiras de apreender os atos indisciplinados não se limitem ao esforço estéril de tentar gerenciá-los (AQUINO, 2011; 2016).

² A relação pedagógica é aqui entendida como o “contato interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contatos. [...] abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas (ESTRELA, 2002, p. 36).

Autores como Silva e colaboradores (1999) e Carvalho (2001a; 2001b; 2003; 2004) têm contribuído para a superação de discursos que tentam explicar os comportamentos definidos como típicos de meninas e de meninos, rompendo com a percepção naturalizada das ideias de gênero no contexto escolar. Tais ideias não cabem mais para explicar as diferenças de desempenho escolar entre as meninas e os meninos, o que pode ser extensivo para o debate da indisciplina, pois muito frequentemente se elenca essas mesmas características atribuídas às garotas e aos garotos para justificar a propensão deles no protagonismo de comportamentos disruptivos, seja porque eles são vistos como mais agitados, agressivos e dispersos, seja porque elas são vistas como mais calmas, meigas, introspectivas e amadurecerem mais precocemente (CARVALHO, 2003). Tais noções de masculinidades e feminilidades reforçam certas características na produção da objetivação dos sujeitos, de modo que podemos recorrer às formulações de Bourdieu (2013) para sugerir que isso não possibilita “‘desbanalizar’ o banal, tornar estranho o evidente, pela confrontação com maneiras estrangeiras de pensar e de agir” (BOURDIEU, 2013, p. 230 aspas do autor). Por conseguinte, os enunciados que objetivam os sujeitos como passivos ou agitados, estudiosos ou avessos à escolarização, pacíficos ou agressivos são produtos do senso comum ou do inconsciente cultural (BOURDIEU, 2013). Essa ideia de inconsciente cultural é descrita como:

O sistema de esquemas cognitivos que estão no princípio de construção da realidade e que são comuns, num determinado momento, ao conjunto de uma sociedade, ou melhor, o ‘transcendental histórico’ que serve de base ao senso comum (ou à doxa), isto é, a tudo aquilo que é *‘taken for granted’*, que é percebido como evidente (Ibid., p. 227, grifos do tradutor).

Ainda de acordo com esse autor, o “inconsciente escolar é um arbitrário histórico que, por ter sido incorporado e, por isso, naturalizado, escapa às tomadas de consciência – principalmente porque leva a perceber como naturais as estruturas das quais é produto” (Ibid., p. 228). Em razão disso, a problemática da indisciplina assemelha-se a uma espiral e uma espécie de circularidade que aspiram soluções excessivamente idealizadas, que por sua vez, se insere em uma perspectiva que envolve “a tessitura ético-política sempre acidentada, instável e, afinal, indeterminada das relações” (AQUINO, 2016, p. 688).

Um objeto que pode até parecer relativamente simples revela-se complexo, intenso e multifacetado diante das distintas realidades apresentadas em variados estudos dos quais nos aproximamos. Este objeto, ainda em construção (ESTRELA, 1992; SILVA, 2007; AQUINO, 2011; 2016; SILVA; MATOS, 2014), revelou comportar uma complexidade repleta de nuances

e especificidades que refletem nas múltiplas abordagens teóricas, muitas vezes difusas, e assentadas em análises que se enquadram em três perspectivas básicas: psicológica, sociológica e psicossociológica (ZECHI, 2008). Também é marcado por uma proliferação discursiva (AQUINO, 2016) e que, na maior parte das vezes, caracteriza-se pelo tratamento do binômio indisciplina/violência, que é uma forma de abordagem ainda muito comum entre os pesquisadores (CAMACHO, 2000; SILVA, 2004; SILVA; NOGUEIRA, 2008; ZECHI, 2008; 2014; GARCIA, 2009a; NAIFF, 2009; GOLARTE, 2010; SILVA NETO, 2011; 2017; KRAWCZUN, 2015; MARTINS; BOTLER, 2016; CORREA, 2017; SILVA NETO; BARRETTO, 2018). A temática da indisciplina escolar aparece, “algumas vezes, ressalve-se, de modo imbricado à temática da violência, segundo o arbítrio dos próprios pesquisadores” (AQUINO, 2016, p. 667).

Geralmente, o emprego desse binômio, ainda muito usual, é mais explicado pela confusão conceitual presente no meio docente do que pela diluição das fronteiras desses dois fenômenos. Ademais, esses não são temas considerados indissociáveis ou mesmo sobrepostos. Ainda assim, o estudo realizado por Camacho (2001) constatou que a obscuridade ainda cerca os fenômenos da indisciplina e da violência no meio escolar. Conforme sublinhado por esta autora, durante a realização de sua pesquisa empírica, houve dificuldade em isolar os fenômenos da violência e da indisciplina escolar, porque as práticas citadas como indisciplina pelos sujeitos de pesquisa se tratavam, em alguns casos, de violência.

A fragilidade das fronteiras entre a indisciplina e a violência mostrou-se evidente na pesquisa empírica, o que fez com que os rumos das preocupações se alargassem: não era possível isolar o fenômeno da violência do da indisciplina. Dessa forma, as práticas da indisciplina, constantemente citadas, e mesmo confundidas com condutas de violência pelos sujeitos e protagonistas – os alunos –, passaram a ser observadas com atenção (CAMACHO, 2001, p. 128).

Todavia, os pesquisadores de um e de outro tema veem produzindo trabalhos mais circunscritos e, por conseguinte, as definições têm sido mais claramente demarcadas, de sorte que o estudo empírico empreendido por Silva (2007) constatou que os professores participantes da pesquisa tendiam a estabelecer forte diferenciação entre os comportamentos de indisciplina e de violência:

As entrevistas com os docentes revelaram que, de maneira muito próxima a distinção conceitual aqui defendida, os professores também tendem a estabelecer uma forte diferenciação entre os comportamentos considerados de indisciplina e aqueles considerados como de violência, adotando inclusive

alguns dos critérios que enfatizamos como os mais adequados para essa distinção, quando da análise da literatura científica sobre essas duas temáticas (SILVA, 2007, p. 94).

No Brasil, diferentemente de Portugal, há uma preocupação dos pesquisadores em estabelecer uma distinção conceitual entre os fenômenos da indisciplina e da violência na escola (SILVA, 2007). No estabelecimento desta diferenciação entre os dois objetos, os pesquisadores levam em conta características intrínsecas dos atos praticados pelos alunos, os quais serão relativos à indisciplina se houver apenas o desrespeito às normas operacionais ou às regras de trabalho no contexto escolar (AQUINO, 2011), enquanto as práticas de maior gravidade ou que afetam a dignidade serão interpretadas como atos de violência, conforme descrito por Silva (2007, p. 30-1).

Grosso modo, a tendência parece ser a de estabelecer uma “distinção” com base na gravidade do ato praticado e, em alguns casos, no tipo de regulamentação que ele fere. De modo geral, os estudos sobre violência escolar, embora reconheçam a dificuldade de conceituação, acabam por apontar para definições de violência que têm como elementos aparentemente consensuais o poder destrutivo, o caráter coercitivo, o uso da força, a existência de agressor e/ou vítima. Assim, se passamos da discussão dos conceitos ao inventário dos atos por eles descritos, é possível identificar que, nesses estudos, são investigados comportamentos de natureza mais grave como as agressões físicas e verbais, os roubos, as várias formas de vandalismo, as múltiplas formas de preconceito, o porte de armas e as intimidações. Em contraposição, quando se fala em indisciplina, aponta-se para a ideia da quebra da regra criada exclusivamente com finalidades pedagógicas, ressaltando também a pouca gravidade intrínseca dos atos tidos como indisciplinados. Nesse caso, ganham destaque comportamentos mais triviais como as conversas, os barulhos, os atrasos, as brincadeiras com professores e colegas, as réplicas às ações disciplinadoras dos professores, entre outros.

Relativamente a esse debate nós consideramos que ele está suficientemente esclarecido em alguns trabalhos (CAMACHO, 2000; 2001; SILVA, 2007; SILVA; NOGUEIRA, 2008; ZECHI, 2008; 2014; AQUINO, 2011; 2016), de modo que, nesta pesquisa, nós não nos reportaremos a esta questão, mesmo porque concordamos com Garcia (2009a), quando este autor afirma que “[...] seria fundamental avançarmos em direção a leituras sobre indisciplina e violência que superem visões e estratégias baseadas em simples controle social, que tanto esvaziam as relações pedagógicas” (p. 522). Nesse sentido, reconhecemos que não basta apenas a distinção técnica entre os dois conceitos, pois o que realmente importa no debate que cerca os fenômenos escolares são as práticas cotidianas que envolvem os profissionais da educação e os alunos. Portanto, parece ser muito mais produtivo “pensar os desafios representados por

indisciplina e violência como oportunidades para uma profunda revisão em nossas visões e práticas pedagógicas” (GARCIA, 2009a, p. 522).

Nesta discussão, cabe também sublinhar que alguns autores têm alertado para as possíveis imprecisões e equívocos dos discursos acerca da construção do objeto indisciplina, da mesma maneira que advertem sobre o risco de uma discussão insuficiente na literatura científica (SILVA, 1998; AQUINO, 1998, 2011, 2016; SILVA, 2007; ZECHI, 2008; SILVA; MATOS, 2014). Conforme assinalado por Silva (1998, p. 127), o tema da indisciplina escolar “nem sempre é tratado sob a forma de uma abordagem direta e explícita, mas habitualmente, de uma forma vicária”. Similarmente, esta falta de preocupação explícita com o tema da indisciplina escolar por parte dos pesquisadores do campo também foi apontada recentemente por Aquino (2016, p. 668).

Seria possível afirmar, com razoável margem de segurança, que a indisciplina, apesar de figurar como uma das queixas predominantes dos profissionais da educação e, ao mesmo tempo, como um índice razoavelmente fidedigno da atmosfera micropolítica das escolas, não consiste em uma preocupação explícita entre os pesquisadores do campo.

A assertiva do autor decorre do fato de ele ter recenseado 35 textos, em 24 periódicos diferentes, escritos ao longo de quase duas décadas, e a maioria dos pesquisadores contar com apenas um texto sobre o tema nesse período, ainda que a questão disciplinar tenha aparecido de modo contingente em outros escritos. Todavia, Aquino (2016, p. 688) também observa que “é possível afirmar que o interesse pela indisciplina como objeto de investigação cresceu consideravelmente na última década” e vem sendo apontada como um dos principais problemas nas salas de aula das escolas brasileiras. Anteriormente, Aquino (1998) já havia mencionado três grandes hipóteses explicativas que poderiam dificultar o enfrentamento da temática da indisciplina:

a primeira é que elas estão apoiadas em algumas evidências equivocadas e em alguns pseudo-conceitos (como a visão romaneada da educação de antigamente, a moralização deficitária por parte dos pais, além da ideia do conhecimento escolar como algo ultrapassado e desestimulante); a segunda razão é que, de uma forma ou de outra, elas acabam isolando a indisciplina como um problema individual e anterior do aluno, quando, ao contrário, o ato indisciplinado revela algo sobre as relações institucionais-escolares nos dias atuais; a terceira razão deve-se ao fato de que as três hipóteses esquivam-se de levar em consideração a sala de aula, a relação professor-aluno e as questões estritamente pedagógicas. Elas esboçam razões para a indisciplina, mas não apontam caminhos concretos para sua superação ou administração (AQUINO, 1998, p. 9).

Esse mesmo autor estima que os trabalhos sobre esta temática são marcados por duas características gerais, que coexistem no Brasil: 1) o teor prático-prescritivo em oposição à natureza analítica e o hibridismo que visa combinar essas duas tendências e; 2) a carência de uma aproximação conceitual ou de um diálogo afinado entre as obras, resultando em multiplicidade e dispersão argumentativas (AQUINO, 2011; 2016). De modo geral, o autor inventaria dois enquadramentos temáticos em meio à massa discursiva heterogênea que cerca a temática da indisciplina escolar: a) “as maneiras de apreender os atos indisciplinados” e; b) “as propostas para gerenciá-los” (AQUINO, 2016, p. 670). Já na compreensão de Garcia (2009a), as explicações que traçam os contornos da produção da indisciplina podem ser situadas em três maneiras distintas de apreender o problema: a) as que conferem destaque às singularidades dos sujeitos que protagonizam a indisciplina; b) aquelas que levam em consideração o contexto particular das relações e; c) as que concebem a indisciplina como um fenômeno socialmente construído no meio educacional. Esse mesmo autor explicita a sua visão concernente com a construção de uma disciplina que preconiza a qualidade da relação professor/aluno, na medida em que se deve superar o controle social (Garcia, 2009b).

Em vista disso, considerando as formulações de Garcia (2009a; 2009b), é possível admitir a coexistência de pontos de vista que, de alguma maneira, são complementares às maneiras distintas de apreender o problema, os quais levam em conta questões mais intrínsecas ao trabalho pedagógico, particularmente considerando os aspectos de ordem metodológica e a iniciativa inovadora do educador. Esta ideia reconhece que a produção da disciplina pode estar relacionada ao exercício de poder mais democrático e menos coercitivo, tanto na escola como na sala de aula. Nesse sentido, a atuação docente e as relações de poder na escola seriam os grandes fatores de inibição dos atos de indisciplina. Tais proposições – que incidem sobre os domínios didático-pedagógicos e políticos – ampliam-se nas análises de Oliveira (2009), quando esta autora considera o enfoque institucional de natureza coletiva em detrimento daquele mais individual para lidar com os acontecimentos na escola.

Não há dúvidas de que para amenizar a indisciplina na escola a melhor estratégia da qual podemos lançar mão é a elaboração e implantação de um Projeto Político-Pedagógico compartilhado, que seja capaz de prever e prevenir os problemas corriqueiros da escola. Porém, para fazer funcionar esse projeto, é preciso contar com profissionais comprometidos com a qualidade da educação: diretor, coordenador pedagógico e professores devem trabalhar juntos para o alcance das metas. (Oliveira, 2009, p. 303).

Isso posto, o problema disciplinar deixa de ser entendido como uma característica individual do estudante, assim como perde força também a crença na capacidade igualmente individual do educador de lidar com os conflitos. De acordo com uma percepção mais progressista, o fenômeno da indisciplina passaria a ser considerado de natureza mais coletiva e/ou institucional, o que tornaria possível, também, “ações mais inclusivas, que facilitem a participação ativa de todos, e o respeito às diversidades podem fazer toda diferença na estruturação das práticas pedagógico-escolares” (PERIRA; BLUM, 2014, p. 755). Sobre isso, vem se consolidando na literatura a noção de indisciplina enquanto um fenômeno complexo, multifatorial e socialmente construído, que está visceralmente relacionado à natureza e função da escola e, por conseguinte, revelador da cultura organizacional e das formas de poder nela instituído (RATTO, 2007; OLIVEIRA, 2009; GARCIA, 2009a; 2009b; SILVA NETO, 2011; SILVA NETO; BARRETTO, 2018; ZECHI, 2014; AQUINO, 2011; 2016).

Nesse sentido, ao indagar sobre quais seriam os domínios da disciplina no meio escolar, muito provavelmente a política poderia emergir como a melhor resposta. Uma noção de regime de gestão do cotidiano escolar que instaura o diálogo e considera, valoriza e incentiva o protagonismo dos estudantes e da própria comunidade (NAIFF, 2009). De acordo com esta compreensão, a indisciplina seria a forma de questionar o real, de revelar que as coisas não estariam em conformidade com o que os alunos desejam ou compreendem como justiça em determinadas situações (WILLIS, 1991; SCHILLING, 2013). Nessa perspectiva, a disciplina dos alunos seria construída a partir da natureza democrática das relações interpessoais e pedagógicas no contexto educacional, considerando a gestão institucional da indisciplina sob dois aspectos importantes: no âmbito da participação direta nas decisões da organização escolar e, sobretudo, no tocante ao direito de acessar aos bens culturais difundidos na escola, a começar dos mais elementares como a leitura³, o que significa ter o direito de “obter acesso pleno aos conhecimentos veiculados no ensino obrigatório” (SILVA NETO, 2011, p. 21).

A tentativa de encontrar soluções para os contratempos disciplinares no cotidiano escolar tem sido outra marca dos trabalhos acadêmicos, de modo que a preocupação de como tratar dos comportamentos disruptivos na escola tornou-se igualmente uma tendência marcante

³ No Brasil, 51,0% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, patamar que a OCDE estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania. Esse percentual é maior na República Dominicana (72,1%) e menor no Canadá (10,7%) (INEP, 2016).

no perfil das obras, vistas, segundo Aquino (2011, p. 459), “genericamente entre uma maioria de teor prático-prescritivo”. Por outro lado, esse conjunto diverso de propostas para tornar a sala de aula ou a escola mais disciplinada passa por múltiplas formas de abordagens e utilização de diferentes entendimentos teórico-metodológicos, que, de acordo com Estrela (2002), dificulta a integração entre as obras.

Se analisarmos a literatura científica publicada nestes últimos vinte anos, verificamos a existência de uma *pluralidade de abordagens disciplinares*, utilizando diferentes paradigmas de investigação que tornam difícil ou mesmo impossível uma integração coerente dos resultados quer a nível interdisciplinar, quer a nível intradisciplinar. As visões diferentes dos fenômenos da disciplina/indisciplina começam por se manifestar a nível dos próprios conceitos utilizados na investigação e, conseqüentemente, refletem-se na concepção das suas causas e do seu possível tratamento (ESTRELA, 2002, p. 83 grifos da autora).

Além das visões diferentes dos fenômenos da indisciplina apontadas por Estrela (2002), outra observação feita por Silva (2007, p. 24, aspas do autor) é o fato de que “inexiste até mesmo a preocupação por parte de alguns pesquisadores em ‘definir’ o que se entende por disciplina e indisciplina, o que acaba obstaculizando o acúmulo de conhecimento e diálogo entre os vários estudos”. Ainda para este autor, um dos primeiros problemas que os autores enfrentam “consiste justamente na definição deste conceito, que tende a assumir significados diferentes a depender do contexto no qual ele é empregado e do paradigma investigativo ao qual os pesquisadores se filiam” (Ibid., p. 24). Além disso, conforme assinalado por Zechi (2008), as causas são multideterminadas, baseadas em postulados que passam pela motivação dos alunos, pela qualidade da interação professor/aluno e pela consideração da cultura escolar.

Ainda como preâmbulo, cabe sublinhar que este trabalho não parte da compreensão de que a indisciplina é um mal a ser vencido na cruzada escolar. Pelo contrário, ela é aqui entendida como um fenômeno social que repercute também no contexto da sala de aula e, portanto, a nossa abordagem prescinde de naturalizações e busca construir um objeto de análise a partir da ideia de indisciplina como um problema no sentido estrito da palavra. Nessa perspectiva, esse problema deve ser considerado, analisado e conhecido de maneira mais profunda, a fim de refletir sobre agendas mais democráticas que envolvem a produção desse fenômeno no universo escolar e que, na maioria das vezes, tende a reproduzir o universo social mais amplo. Assim, ao considerar o processo sócio-histórico na construção do objeto indisciplina (CARVALHO, 1996; ESTRELA, 2002; SILVA, 2007), considera-se também a natureza dialética da formação

dos sujeitos, que muitas vezes estão envoltos em uma realidade social conturbada, conforme assinalado por Schwarcz (2019, p. 219-20): “Índices do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e do Datafolha para o ano de 2018 mostram que a sociedade brasileira, numa escala de zero a dez, atinge atualmente um índice de 8,1 na tendência a endossar posições mais autoritárias”. Muito provavelmente essa predisposição social não é facilmente contida pelos portões da escola e podem refletir também nas relações interpessoais no seu interior, especialmente quando se trata das relações de poder na construção da autoridade e da legitimidade dos seus fundamentos, sem desconsiderar, evidentemente, algumas necessidades pessoais do indivíduo e as provisões ambientais, conforme propõe Freller (2001), ao sugerir uma releitura da Psicanálise sob a influência da Sociologia e da Filosofia Política.

O tema da autoridade docente tem sido corolário à discussão do fenômeno da indisciplina escolar, porque ambos estão condicionados a valores públicos, uma vez que a ética pode ser considerada um princípio fundamental na socialização educacional. Indisciplina e autoridade são temas subsumidos, devido ao tipo de relação instituída na escola, na qual crianças e jovens são iniciados no exercício da liberdade na esfera pública. Apesar de as crianças e os jovens também frequentarem outras instituições de natureza pública, como a igreja ou centros comunitários, por exemplo, nelas é possível prescindir da laicidade e de vínculos mais impessoais ou menos diversos, porque essas não são organizações regidas necessariamente com fundamentos democráticos como são as organizações educacionais e, nesse caso, as escolas públicas ocupam lugar privilegiado. Logo, a liberdade, ainda que relativa também na escola, pode ser exercida mais frequentemente e com mais intensidade nas relações pedagógicas. No ambiente escolar e na relação pedagógica os estudantes podem discordar abertamente, podem argumentar contra os ensinamentos do mestre, sem obrigatoriamente ameaçar a sua autoridade, bem como, no limite, podem se rebelar contra essa mesma autoridade. Muito provavelmente, isso também pode ocorrer em organizações como a igreja e os centros comunitários, mas é na escola que isso é mais previsível e as consequências podem ser menos drásticas, porque é nela que há o espaço para o debate e também é nela que esse debate é valorizado e potencializado.

Mesmo havendo consenso de que a autoridade deve ser considerada como uma das propriedades intrínsecas da disciplina no contexto educacional isso não exime da discussão uma dose de controvérsia. Essa controvérsia reside na definição das bases que fundam esta

autoridade. Independentemente do tipo de abordagem – psicológica, sociológica, psicossociológica ou pedagógica (ZECHI, 2008) –, a autoridade sempre será uma questão a ser considerada, na medida em que todas essas maneiras de analisar a indisciplina levam em conta a relação professor-aluno. Para Durkheim (2012), além do espírito decidido e da força de vontade, a autoridade docente passa pela incorporação do valor moral das ideias vigentes na sociedade e que, por consequência, estariam presentes na escola. Nesta acepção, o professor passa a ser visto como parte da realidade moral que o ultrapassa, um tradutor e protagonista das grandes ideias morais de seu tempo e de seu país e, segundo este autor (DURKHEIM, 2012, p. 155),

Se ele se sentir vinculado a essas ideias, se ele sentir toda a grandeza, toda a autoridade que estão nessas ideias e das quais ele tem consciência, essa grandeza e essa autoridade são transmitidas também a ele e a tudo que dele provém, dado que é ele quem encarna essas ideias aos olhos das crianças.

Todo esse debate em torno da autoridade enquanto elemento constituinte da construção da disciplina no ambiente escolar passa pelo reconhecimento da importância da perspectiva sociológica na análise das relações de gênero, em face das interações na sala de aula. Afinal, os comportamentos assumidos pelos estudantes e também pelos professores não são decorrentes apenas de escolhas individuais. Assim como os estudantes assumem práticas sociais que são esperadas pelas famílias e por todo o sistema de relações sociais, os professores também assumem práticas que são postas em relevo dentro de uma cultura profissional específica – a cultura do magistério –, com seus rituais, práticas, valores e disputas que vão além dos saberes estabelecidos no plano pedagógico (JULIA, 2001). Muitas vezes, essa disputa faz da sala de aula o lugar dos conflitos, especialmente quando os alunos não “consideram sua escola como modelo de escola justa” (SCHILLING, 2013, p. 37).

No plano subjetivo, foi no bojo da discussão da constituição da autoridade docente que a indisciplina escolar passou a despertar a minha atenção. Isso se deu logo no início da minha carreira de professor na educação básica, quando, de maneira controversa, ela incidiu sobre a percepção da qualidade do meu trabalho perante as minhas colegas na escola. No período de 1990 a 2005, ao exercer a docência para crianças de dez a doze anos de idade, muito frequentemente eu escutava das minhas colegas de trabalho que o nível de disciplina dos meus alunos estava diretamente relacionado ao fato de eu ser um professor do sexo masculino. De acordo com o entendimento dessas professoras, os alunos padeceriam de uma certa carência da figura masculina e esta seria suprida pela presença de um homem na sala de aula. Seria esse,

portanto, o grande recurso que me permitia assegurar o clima de harmonia comum nas minhas aulas. Essa ideia de que os jovens agem inadequadamente como decorrência da convivência com uma figura masculina fraca já foi discutido por Freller (2001), ao analisar o trabalho de Goldemberg (1998). Nessa perspectiva, “no desenvolvimento da criança é normal, com o seu crescimento, que outras pessoas assumam a função educadora do pai, como aparece na figura do professor” (GOLDEMBERG, 1998, p 213).

Evidentemente, essa compreensão de que a indisciplina resultaria principalmente de aspectos psicológicos das crianças e dos adolescentes, como sugeriam as minhas colegas de trabalho, deixava-me profundamente decepcionado, pois tal percepção simbolizava o fracasso moral do meu trabalho como professor, embora não parecesse ser esse o efeito desejado pelas professoras. No entanto, tal ideia obscurecia a minha prática docente, visto que ela desconsiderava o nível de interação pedagógica que era estabelecido com as turmas e, ainda que não fosse totalmente consciente naquela época, ignorava também o trabalho desenvolvido a partir da noção que eu tinha de que a “natureza conectada das formas culturais” dos alunos (WILLIS, 1991) deveria ser levada em conta no processo de socialização escolar. De uma certa maneira, o fenômeno da indisciplina escolar passou a ser um grande inconveniente, a despeito de o bom comportamento apresentado pelos alunos ser uma característica das salas de aula em que eu atuava.

A compreensão que as professoras expressavam sobre a indisciplina escolar comportava um aspecto de gênero que se apresentava sob dois pontos de vista interessantes. Primeiro, a indisciplina seria própria dos estudantes do sexo masculino, especialmente daqueles meninos que necessitavam da presença masculina nas suas vidas. Segundo, os docentes do sexo masculino seriam naturalmente mais propensos a obter a disciplina na sala de aula pela via do consentimento, já que os alunos tenderiam a respeitá-los mais facilmente. De acordo com esta lógica, a masculinidade seria um elemento fundamental para se alcançar a disciplina na sala de aula, tanto da parte dos alunos quanto da parte dos professores. Apesar do acerto das professoras na constatação empírica de que os meninos protagonizavam mais intensamente a indisciplina no cotidiano escolar, a conclusão que elas chegavam sobre o que poderia causar esses comportamentos revelava uma compreensão de contornos psicológicos, uma vez que na “perspectiva genericamente psicológica, a questão da indisciplina estará inevitavelmente associada à ideia de uma carência psíquica do aluno” (AQUINO, 1996, p. 45). Esse

entendimento que as professoras demonstravam ter sobre a indisciplina dos alunos revelava-se limitado, porque desconsiderava a relação professor-aluno, as situações contextuais da sala de aula e outros determinantes de ordem mais geral no plano sociológico.

A nossa discussão sobre essas e outras questões começa no capítulo 1 com a construção do objeto. Faço alguns apontamentos teóricos sobre as apreensões do objeto indisciplina na literatura e nas pesquisas, assim como situo as bases conceituais para as discussões de gênero e de masculinidades assentadas, respectivamente, nos referenciais teóricos de Scott (1995) e Connell (1995, 2005).

No capítulo 2, descrevo a pesquisa empírica, as características da escola em que realizei o estudo e menciono alguns dos seus indicadores de desempenho nas avaliações externas. Descrevo também a abordagem da pesquisa, um estudo etnográfico situado nos marcos dos estudos qualitativos, assim como apresento as duas etapas em que o estudo foi realizado, sendo a primeira de agosto a dezembro de 2016 e a segunda de março a dezembro de 2017. Além de falar do estudo etnográfico, falo dos sujeitos de pesquisa e apresento as estratégias e os instrumentos de investigação utilizados: entrevistas semiestruturadas, questionário socioeconômico, sociograma e os índices de clima disciplinar e da relação professor-aluno.

No capítulo 3 discuto as práticas cotidianas da indisciplina na escola a partir dos estudantes que mais frequentemente burlam as regras, de acordo com três perspectivas aqui consideradas: a do etnógrafo, dos professores e dos alunos. Discuto alguns casos de protagonismo no fenômeno da indisciplina de acordo com as indicações de professores e alunos (quadros 2, 3, 4 e 5), destacando os casos dos alunos Orfeu e Rômulo, que têm bom rendimento escolar e foram indicados como inteligentes pelos professores e pelos colegas, mas se destacavam nos eventos de indisciplina na sala de aula. Falo também das coincidências nas indicações dos subgrupos das meninas e dos meninos (quadros 4 e 5) e das divergências nas indicações dos dois subgrupos de professores (quadros 2 e 3). Menciono as confluências nas indicações do etnógrafo com as indicações dos alunos e com um dos subgrupos dos professores (quadro 3). Trago à baila as compreensões da indisciplina para professores e alunos com base nas suas entrevistas. Veremos que os estudantes expressam uma compreensão bastante aproximada da noção de indisciplina, assim como apresentamos as diferenças constatadas nos subgrupos dos docentes e veremos que as percepções variam de acordo com a situação da docência e com o sexo dos professores.

O debate sobre as múltiplas faces da indisciplina, gênero e masculinidades é feito no capítulo 4. Falo das masculinidades e feminilidades e do lugar de gênero na caracterização de alunos e alunas indisciplinados, onde o celular e a conversa aparecem muito fortemente como traços da indisciplina moderada e pouco observável. No tocante ao uso do celular na sala de aula, a *cibercultura* (LÉVY, 1999) surge como uma questão para os professores. Nesse sentido, alguns professores levantam o debate sobre a democratização das novas tecnologias, especialmente sobre o acesso dos jovens aos dispositivos digitais na escola. Além disso, discuto questões mais teóricas sobre gênero e masculinidades, mais especificamente com a postura das meninas e dos meninos frente à indisciplina. Também discutimos as explicações dadas pelos professores para justificar o lugar das garotas nesse processo e tratamos das intersecções entre as categorias gênero, cor/raça e classe social.

A possível interconexão entre a indisciplina e o fracasso escolar é tratada no Capítulo 5, a partir das constatações de que os meninos indisciplinados estão mais propensos à reprovação, como também eles estão mais sujeitos à reprovação do que as meninas e isso parece ser uma tendência histórica em toda a educação básica no Brasil, de acordo com uma gama considerável estudos e publicações (FERNÁNDEZ, 1990; RIBEIRO, 1993; MADEIRA, 1997; SILVA et al., 1999; CHARLOT, 2000; CARVALHO, 2001a; 2001b; 2003; 2004; 2009; ROSEMBERG, 2001; ANDRADE, 2003; SAORES, 2005; BRITO, 2009; FERRARO, 2010; ORTIGÃO, 2013; OSTI; MARTINELLI, 2013; MATOS; FERRÃO, 2016; SILVA; MATOS, 2017).

No capítulo 6 discuto a relação professor-aluno e a qualidade da relação entre os estudantes indisciplinados e os seus pares. Para tanto, lanço mão das informações contidas na escala de proximidade entre os estudantes (sociograma), nos índices do clima disciplinar e da relação professor-aluno. Por meio desses instrumentos de pesquisa foi possível discutir com mais clareza o nível de envolvimento entre os estudantes, inclusive no que diz respeito às preferências e as rejeições, assim como foi possível saber em qual aula havia mais indisciplina e quem são os professores que mais se aproximam dos alunos e, portanto, podem exercer uma melhor interação pedagógica.

Por fim, teço algumas considerações e faço articulações com os resultados mais proeminentes da pesquisa empírica, como os aspectos de gênero e de masculinidades nas tramas da indisciplina escolar. Apresento as conclusões desta investigação sobre as práticas de

masculinidades e feminilidades em sala de aula e na influência que as noções de gênero dos/as docentes exerce sobre a percepção da indisciplina na sala de aula.

1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO: INDISCIPLINA, GÊNERO E MASCULINIDADES

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural (...)*

Bertolt Brecht

O protagonismo da indisciplina predominantemente por parte dos meninos é o dado que mais salta aos olhos na imensa maioria das escolas brasileiras, assim como é o mais facilmente verificável nos livros de ocorrência das unidades educacionais (SANTOS, 2004; 2007; RATTO, 2007; CORREA, 2017). Por outro lado, essa participação mais intensa dos meninos é também o dado mais negligenciado na discussão da indisciplina na escola, assim como os livros de ocorrência ainda não se constituíram em fonte de informação e de análise para os educadores. Geralmente, esses livros não passam de um registro oficial em que são anotados os crimes e pecados cometidos pelos alunos (RATTO, 2007). Estudos vêm indicando que a indisciplina também está estreitamente ligada ao fraco desempenho dos estudantes e a maioria é do sexo masculino.

Às vezes, como observado por Silva Neto (2011), o reforço escolar cumpre a função de disciplinar o alunos. Durante a observação de um grupo de reforço, composto por 30 alunos de três turmas do 2º ano da primeira etapa do Ensino Fundamental, este autor constatou que além da incumbência de alfabetizar as crianças as professoras do reforço também esperavam discipliná-las.

[...] mesmo que o critério de classificação para a turma de reforço seja *oficialmente* a dificuldade de aprendizagem, admite-se que alguns dos alunos têm também problemas de indisciplina... [...] observamos que alguns alunos estavam ali mais por problemas de indisciplina do que pelas dificuldades de aprendizagem, pois o desempenho, tanto na turma de reforço quanto na sala de aula, era melhor do que o desempenho de alguns alunos que sequer foram considerados com dificuldades. [...] A presença de alunos alfabéticos e com bom conhecimento ortográfico da língua na turma de reforço nos leva a indagar se eles não estavam lá para assegurar a ordem nas suas respectivas classes ou, ainda, se ao reforço não cabia também a função de tornar os alunos mais disciplinados (SILVA NETO, 2011, p. 76-7).

Como se vê, a categoria gênero surge como um aspecto multifacetado, uma vez que os estudantes que mais protagonizavam a indisciplina e os que tinham maior dificuldade na escolarização eram do sexo masculino. Às vezes, como demonstrado no excerto acima, a

difficuldade de aprendizagem era atribuída indevidamente a alguns alunos que apresentavam um comportamento incompatível com a produção escolar. Nesses casos, o momento destinado ao reforço escolar convertia-se em um momento de disciplinamento. Um momento para aprender a imprimir o mesmo ritmo de leitura dos colegas, de iniciar a atividade no tempo esperado pela professora e, como tivemos fortes evidências, de sair da sala de aula para permitir melhor condição de trabalho para os colegas de classe. Notadamente, “um dos aspectos que caracterizavam as práticas docentes das responsáveis pela turma de reforço era o controle. Elas exerciam ação restritiva sobre algumas maneiras das crianças agirem ou sobre procedimentos que não fossem aqueles que elas mesmas utilizavam” (SILVA NETO, 2011, p. 101).

Semelhante constatação acerca da finalidade das turmas de reforço enquanto um lugar voltado também para o disciplinamento dos alunos foi feita por Carvalho (2004). Esta autora, baseando-se em outros escritos (HEY, 1998; JACKSON, 1998; LINGARD; DOUGLAS, 1999) informa que:

Muitos autores estrangeiros mencionam a mesma situação em diferentes contextos internacionais, destacando a maior presença dos meninos nas classes e atividades de reforço ou de atendimento especial, frequentemente em decorrência mais de sua indisciplina do que especificamente de dificuldades de aprendizagem (CARVALHO, 2004, p. 35).

Embora esta situação também existisse na turma de reforço acompanhada por Silva Neto (2011), esse perfil de aluno não chegava a ser predominante, uma vez que a maior parte dos indicados para a classe de reforço realmente apresentava algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Em razão disso, ficou comprovado que a turma de reforço é o lugar das informações precisas sobre as dificuldades que os alunos enfrentam na escola, a exemplo do que já havia sido alertado por Carvalho (2001b, p. 242-3).

[...] se estamos interessados nas dificuldades de aprendizagem das crianças, devemos nos voltar para as informações sobre as classes de reforço, muito mais que para os conceitos registrados ou o número de alunos retidos, pois parece que essas duas últimas taxas pouco refletem da situação em sala de aula.

A assertiva desta autora confirma a importância do apoio pedagógico aos alunos com dificuldade e destaca que a segurança das informações obtidas nas aulas de reforço, a respeito do processo de aprendizagem das crianças, são mais seguras do que os conceitos ou as notas expressas nos registros oficiais. Os trabalhos de Carvalho (2001b; 2004) e de Silva Neto (2011) indicam que a categoria gênero tem muito a nos informar sobre o objeto indisciplina e sobre os

percalços que afetam mais intensamente as trajetórias dos estudantes do sexo masculino, mesmo que tratar das relações de gênero a partir dos desafios que se colocam nas escolas não seja a mais amena de todas as tarefas com as quais se lida no cotidiano (FERRARI; ALMEIDA, 2012).

O interesse em partir dos conceitos de gênero e de masculinidades para analisar a produção da indisciplina escolar nas trajetórias formativas de estudantes do ensino fundamental decorre da constatação de que são os garotos, majoritariamente, os protagonistas nas ocorrências e nas queixas escolares, bem como são eles também os que mais estão sujeitos às situações de fracasso⁴ (CHARLOT, 2000; CARVALHO, 2003). Como constatado na pesquisa de Silva Neto (2011), a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem eram mais comuns entre os meninos. Os comportamentos disruptivos na sala de aula eram mais frequentemente apresentados pelos/as estudantes do sexo masculino e em relação ao desempenho escolar constatou-se que, “em 2009, de 123 alunos matriculados na Sala de Apoio Pedagógico (SAP)⁵ da Escola “Altamira Fagundes”, as meninas representavam 36,6% e os meninos 63,4%, ou seja, quase dois terços do total de alunos atendidos” (SILVA NETO, 2011, p. 78). Há também estudos que se debruçam na análise de elementos que indicam a associação entre indisciplina e desempenho escolar, alguns dos quais já têm apontado algumas evidências dessa interdependência (SILVA; MATOS, 2014; MATOS; FERRÃO, 2016; SILVA; MATOS, 2014; 2017)).

Não obstante, considerar a indisciplina nas trajetórias formativas de alunas e alunos, não significa tomar masculino e feminino “como pressupostos da investigação, mas produtos; não são categorias definidas *a priori*, mas conceitos cujos significados múltiplos devem ser procurados, pois são diferentes em contextos culturais e históricos específicos” (CARVALHO, 2011, p. 105). Nesse caso, o que procuramos investigar é se as apreensões dos/as docentes acerca dos significados de masculinidades e de indisciplina são construídos de maneira interdependente ou associada, considerando as desvantagens dos estudantes do sexo masculino

⁴ Tomamos emprestado a definição de fracasso escolar descrita por Marília Carvalho, que em seu dizer se refere a crianças que têm “uma trajetória escolar marcada pela repetência, pela evasão, que vão e voltam ao sistema de ensino e não conseguem se apropriar da ferramenta da leitura e escrita (CARVALHO, 2003, p. 186).

⁵ A Sala de Apoio Pedagógico atende alunos do ensino fundamental II com grande defasagem de aprendizagem, notadamente os casos de inclusão, mesmo aqueles que não têm laudo médico expedido.

e que, eventualmente, sejam decorrentes desse processo. Muito provavelmente, a passividade com que as meninas são descritas e a agressividade que seria uma característica dos meninos surgem como entraves de interpretação, uma vez que, a priori, as mulheres não devem ser as únicas “percebidas como determinadas pelo gênero” e os homens não devem permanecer “identificados com o universal” (ibid., p. 105-6).

Por esse ângulo, o que move este estudo é a pauta das hierarquias sociais expressas nos fenômenos macroestruturais e, mais particularmente, no universo escolar, que definem os lugares dos sujeitos a partir de classificações que, por sua vez, aportam crenças, valores e posicionamento político. Esta mirada tem permitido constatar que em âmbito global – e de maneira mais severa no Brasil – as desigualdades sociais tendem a se converter em desvantagens escolares (DUBET, 2001; 2003; 2004; SCHILLING, 2013). Por conseguinte, este cenário exige a atenção aos aspectos de gênero e masculinidades, na medida em que esses conceitos têm oferecido bases ricas para compreender nuances presentes na objetivação dos alunos indisciplinados e nos critérios de classificação daqueles que estão em situação de fracasso. Faz-se absolutamente necessário abordar as questões de gênero e de masculinidade nas pesquisas educacionais, dado que “os grandes sistemas de consolação, religiosos e políticos, que explicam e justificam as desigualdades, independentemente da ação dos indivíduos, já não conseguem explicar, de maneira eficaz, as desigualdades sociais e os fracassos dos indivíduos” (DUBET, 2001, p. 15).

Esse fracasso tem sido mais comum entre os meninos, assim como as pesquisas têm confirmado que os estudantes do sexo masculino também protagonizam mais intensamente a indisciplina na escola (SILVA et al., 1999; SANTOS, 2004; 2007; SILVA, 2007; SANTOS; VEIGA, 2007; SILVA NETO, 2011; MARTÍN et al., 2012; OSTI; MARTINELLI, 2013; CORREA, 2017; SILVA NETO; BARRETTO, 2018). São os meninos que de maneira mais efetiva têm apresentado comportamentos incompatíveis com o trabalho pedagógico na sala de aula e isso tem levado a investigações que buscam compreender os determinantes desse problema. Muitos desses trabalhos têm constatado que isso não significa que a indisciplina seja uma característica inata ou um traço de personalidade dos alunos. Ao contrário, esses trabalhos têm identificado a predisposição dos educadores em controlar mais intensamente os corpos, as atitudes e as subjetividades das meninas (MOREIRA; SANTOS, 2004; SANTOS, 2007; VEIGA, 2007; NEVES, 2008; CORREA, 2017). Boa parte da explicação dos comportamentos

definidos como típicos de meninas e de meninos expressa uma percepção naturalizada das ideias de gênero. Conforme constatado por Carvalho (2003, p.189), “enquanto os meninos seriam agitados, agressivos e indisciplinados, nós seríamos calmas, obedientes e passivas — professoras e alunas — e seríamos mais adequadas para a escola”. Como assinala esta mesma autora, para os educadores, a obediência, a docilidade e a passividade são vistas como características naturais das meninas.

Quando se considera a categoria gênero na análise da indisciplina escolar percebe-se as flagrantes desigualdades, ainda que alguns trabalhos apenas tangenciem essa articulação, as desigualdades são evidentes. São os meninos que mais apresentam a postura antiescola e exercem um forte protagonismo em relação aos comportamentos disruptivos que abalam o cotidiano escolar (ENGUITA, 1989; SILVA et al., 1999; MOREIRA; SANTOS, 2004; SANTOS, 2007; SANTOS; VEIGA, 2007; SILVA, 2007; NEVES, 2008; ZECHI, 2008; CARVALHO, 2009; SILVA NETO, 2011; 2017; SILVA; FERRARI; ALMEIDA, 2012; SILVA; MATOS, 2014; CORRÊA, 2017; SILVA NETO; BARRETTO, 2018). Tanto no aspecto da indisciplina quanto do fraco desempenho escolar dos estudantes as hierarquias de gênero notadamente pendem contra os meninos, e não se trata de difundir a ideia de vitimização dos garotos (MAC AN GHAILL, 1996). Trata-se de reconhecer que este cenário deve ser investigado e que os conceitos de gênero e de masculinidades podem ser ferramentas indispensáveis para isso.

Em razão disso, tornou-se fundamental para esta pesquisa estudar as articulações de gênero presentes nas manifestações de indisciplina, com base nas práticas de masculinidades e feminilidades manifestadas em sala de aula. Para tanto, optamos pela definição do conceito de gênero de Joan Scott, para a qual “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Ainda para esta autora, gênero é “a organização social da diferença sexual” e o “saber que estabelece significados às diferenças corporais” (ibid., p. 14). A autora adverte, ainda, que “não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres (...)”. “Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo” (ibid., p. 13). Cabe também lembrar, tal como fizera Carvalho (2011), o que não deve ser o conceito de gênero, se levadas em conta as formulações de Joan Scott (1995):

Para Scott (1995), portanto, o gênero não é um conceito que descreva as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, significados estes que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres (CARVALHO, 2011, p. 104).

Esta autora assinala que as noções expressas no conceito de gênero de Joan Scott se propõem a ultrapassar os usos descritivos do gênero que, por consequência, procura ir além das experiências entre homens e mulheres situadas no campo das relações. Nesse sentido, cabe indagar se o ato indisciplinado pode ser marcado por gênero (*gendered*), sendo próprio do comportamento dos meninos, como ainda tem sido muito sugerido por educadores e profissionais da educação (CARVALHO, 2003; NEVES, 2008; 2014; SILVA NETO, 2011), porque, “como dita o senso comum, ‘os meninos são mais agitados e as meninas mais delicadas’” (NEVES, 2014, p. 73). Esse tipo de senso comum leva a um processo de naturalização que ainda persiste no meio escolar. Inversamente a essa ideia naturalizada de gênero, Scott (1995) toma esse conceito a partir do reconhecimento da necessidade de fazê-lo analiticamente e em ordem discursiva. Ao explicitar as bases de sua teoria acerca da noção de gênero, Scott (1995, p. 28) sublinha que “o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único”.

Do mesmo modo, cabe também a pergunta sobre a possibilidade de se estabelecer a agressividade e a contestação como fundamentos de hierarquias de certos tipos de masculinidades que justificariam a frustrada jornada escolar de parte dos meninos. Com tais definições e ponderações relativamente às definições de gênero, especialmente dos cuidados que se deve ter ao operar com este conceito, este trabalho isenta-se da responsabilidade de fazer esta historicização pela simples razão de isto já ter sido realizado muito recentemente e de maneira eloquente em diversos trabalhos (AGUIAR, 1997; AZEVEDO, 2003; BRITO, 2009; CARVALHO, 2011; SENKEVICS, 2015). Os autores aqui referidos são pesquisadores engajados nessa temática e têm contribuído significativamente para a comunicação mais ampla do conhecimento científico sobre as diferenças e as hierarquias de gênero, bem como têm feito análises consistentes acerca da constituição das subjetividades feminina e masculina (AGUIAR, 1997).

Para a análise das masculinidades a que nos propomos neste estudo, partimos do conceito de masculinidades cunhado por Raewyn Connell (1995, p.188), tomado como uma “configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Para esta autora, as masculinidades se tornam “simultaneamente um lugar nas relações de gênero, práticas por meio das quais homens e mulheres se engajam naquele lugar de gênero” (CONNELL, 2005, p. 71, *tradução nossa*), de modo que há o efeito dessas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura. Conforme lemos nesta autora, o primordial ao validar os conceitos de masculinidades e feminilidades é considerar as diversas formas que podem ser contidas nos densos e plurais universos do masculino e do feminino. De igual modo, é razoável asseverar que, além da diversidade inerente, as categorias de masculinidade e feminilidade alertam para as condições de tessitura desses dois conceitos, que podem variar de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo (CONNELL, 1995). Cabe também ressaltar sobre a possibilidade de haver desigualdades no interior dessas mesmas categorias, o que ocasiona escalas assimétricas de poder.

Segundo Almeida (1995), foi essa assimetria que envolve a compreensão de masculinidades que ensejou a origem do conceito de masculinidade hegemônica descrito por Raewyn Connell na obra “Society, the person and sexual politics”⁶, publicada em 1987. O conceito de masculinidade hegemônica de Connell (1987) deriva da noção de *hegemonia* do filósofo marxista Antônio Gramsci (1891–1937), que por sua vez atribui a Lênin a origem do termo, pois, “muito embora ele nunca tenha falado diretamente sobre hegemonia, Gramsci atribui a ele a origem deste conceito” (ALVES, 2010, p. 73). Sobre isso, Burawoy (2010, p. 83) informa que “embora Lênin tenha oferecido a inspiração, foi Gramsci quem desenvolveu a primeira teoria marxista sobre os intelectuais, baseada na ideia segundo a qual a classe trabalhadora possui certo bom senso – a imaginação revolucionária – oculto no coração do senso comum”. Ainda de acordo com este autor, “caberia *somente* aos intelectuais marxistas elaborar esse bom senso” (p. 83). Em face da ideia *gramsciana* do intelectual orgânico, a hegemonia seria o processo no qual “o dominado reconhece e consente sua submissão” (BURAWOY, 2010, p. 52), cabendo aos intelectuais orgânicos, segundo este mesmo autor, elaborar o bom senso dos trabalhadores. De acordo com a definição de Alves (2010, p. 71),

⁶ Sociedade, a pessoa e políticas sexuais (tradução nossa).

a “noção de hegemonia foi criada no seio da tradição marxista para pensar as diversas configurações sociais que se apresentavam em distintos pontos no tempo e no espaço”.

Inspirado na ideia *gramsciana* de hegemonia, o conceito de masculinidade hegemônica de Raewyn Connell reporta à “forma mais honrada de ser homem. Ela exige que todos os homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245). Com base nisso,

O conceito de masculinidade hegemônica permite-nos entender a continuidade da dominação dos homens sobre as mulheres – não há uma feminilidade hegemônica, pois as mulheres não detêm o poder no conjunto da sociedade. E, ao mesmo tempo, perceber que dentro do grupo de pessoas do sexo masculino também se estabelecem hierarquias, relações de poder, dominação, subordinação, privilégios e negociações. Nele está embutida a ideia de que a manutenção dessas relações exige um esforço permanente de convencimento, disputa e modificação de padrões, símbolos e referências, o que torna as masculinidades não apenas múltiplas a cada momento, mas também mutáveis ao longo do tempo e de diferentes contextos (CARVALHO, 2011, p. 114).

As práticas de masculinidades e feminilidades, em alguma medida, são produzidas ou potencializadas nas relações e também pelos discursos na socialização escolar, nos termos da *performatividade* de Butler (2001). Judith Butler concebe a performatividade “como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2001, p. 154). Para esta autora, o gênero é performativo porque é regulado pela norma de inteligibilidade, ou seja, por aquilo que se vê. Tais masculinidades e feminilidades presentes na escola reforçam a hipótese de que o comportamento associado à indisciplina e à postura antiescola pode ser produzido ou reforçado na socialização escolar, a partir das condutas de meninas e de meninos percebidas pelos professores, especialmente como decorrência de um processo de naturalização dos significados de gênero.

Moreira e Santos (2004), com o intuito de problematizarem as atitudes de professores diante do fenômeno da indisciplina, a partir de suas possíveis inter-relações com a produção de identidades de gênero entre adolescentes de 13 e 14 anos de idade, analisaram as práticas de punição dos comportamentos dos/as estudantes considerados desobedientes em três turmas de 8ª série, com base nos registros do livro de ocorrências disciplinares feitas pelos professores. As autoras discutiram, entre outras coisas, as diferenças e semelhanças entre as práticas e atitudes entre os professores, a coerência diante da noção de indisciplina e as atitudes com os alunos, bem como examinaram as formas distintas de tratar as manifestações de gênero e de

sexualidade dos alunos, associadas às práticas de insubordinação e indisciplina. Todos esses aspectos foram delineados com o “interesse em compreender como as experiências constitutivas da vida escolar, expressas sob a forma de práticas normatizadoras e sanções disciplinares, correspondem à produção de determinados sujeitos e subjetividades” (MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 3).

Durante o trabalho de campo as pesquisadoras observaram as diferenças com que professoras e professores tratavam meninas e meninos. Enquanto eles eram mais protetores com as meninas, elas, geralmente, tinham uma melhor relação com os meninos e diziam que “estes participam mais das atividades do que as meninas, uma vez que elas ‘só ficam em grupinhos conversando sobre meninos’ e que ‘a indisciplina das meninas tem se acentuado muito ultimamente’” (MOREIRA; SANTOS, 2004; p. 15). As professoras exigiam mais das alunas do que dos alunos um compromisso maior com a aprendizagem e com comportamentos, sugerindo uma disposição natural das meninas e esperavam que estas fossem estudiosas, delicadas, comportadas e dedicadas. Além disso, um dos professores também exigia muito mais das meninas uma atitude pretensamente mais adequada socialmente como ser comportada e dedicada. Também eram as meninas que mais iam à lousa. Os professores tentavam estabelecer uma relação mais amistosa com as meninas do que com os meninos, mesmo em situações de transgressão das normas de respeito e de estudo. Nesse caso, as cobranças sempre vinham no sentido de que as meninas não se comportassem como meninos. Delas era sempre delimitado e exigido o lugar de mulher.

As autoras constataram também que algumas professoras demonstravam maior tolerância com os garotos quando esses não faziam a lição e não participavam das aulas do que com as garotas. Em relação a elas a burla parecia ganhar mais gravidade e as professoras eram mais incisivas na cobrança, ao mesmo tempo que ignoravam quando a mesma postura era assumida pelos meninos. Esse tipo de expectativa quanto às práticas de uma certa feminilidade na escola tem sido uma constatação relativamente comum em vários estudos (ENGUITA, 1989; SILVA et al., 1999; CARVALHO, 2009; SANTOS, 2007; NEVES, 2008; OSTI; MARTINELLI, 2013). Esses trabalhos permitem, sobretudo, “questionar o estabelecimento de relações de poder que se fazem entre meninos e meninas na escola ou fora dela” (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 881). Nessa mesma lógica, ao fazer uma análise da escola e suas funções de socialização para o trabalho na sociedade industrial da década de 1980, Enguita (1989) fala

do modo de produção doméstico e de como a escola assume uma forma de socialização que reserva tradicionalmente à mulher “as destrezas e capacidades, assim como as disposições e valores necessários para este tipo de trabalho” (p. 223). Ainda de acordo com este autor, esse tem sido “o objeto de socialização das meninas – e, secundariamente, dos meninos” (p. 223).

Para Moreira e Santos (2004, p. 16) “não é possível generalizar e uniformizar características diferenciadas de gênero para homens e mulheres docentes”. Assinalam, ainda, que “[...] puderam distinguir tanto convergências, como contradições, nas falas e nas práticas dos professores e das professoras” (Ibid., p. 16), o que implica em admitir que há contradições nos discursos dos/as professores/as ao constatarem que a socialização escolar determina cultural e socialmente as designações de gênero.

[...] 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 às regulações maiores a que sempre estiveram submetidas e que, até hoje, se revelam na severidade que continua imperando em relação a elas. Efetivamente, não nos é facilmente dado a ver o quanto e como os espaços e papéis das meninas e dos meninos são ensinados e aprendidos, cultural e socialmente, nos espaços escolares. [...] Verificamos que o(a)s profissionais do ensino estão percebendo que a questão da sexualidade está mais do que presente na escola, nas expressões de gestos e atitudes do(a)s adolescentes. Todavia, preferem associar tal fato a indisciplina, a transgressões e a anormalidades, em uma atitude negadora das curiosidades, fantasias, práticas e desejos sexuais ali presentes (MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 17).

As autoras detectaram que os meninos recebem mais punições do que as meninas, posto que elas encontraram 231 registros de ocorrências contra meninos e 70 contra meninas, o que significa que eles são responsáveis por 70% das queixas escolares. No entanto, as meninas são mais severamente punidas. Isso porque há uma vigilância mais ostensiva sobre as meninas que está muito ligada à sexualidade associada às práticas de indisciplina. Por esse ângulo, Neves (2008) constatando o protagonismo das meninas – atuação (*agency*) que incomoda e, às vezes, até ameaça a lógica escolar –, conclui que “[...] as meninas não estão piores que os meninos, e sim estão a ganhar visibilidade em um local no qual eram invisíveis – e o fazem contestando padrões de gênero, causando estranhamento e assombro” (p. 143). Consoante com esta ideia, a afirmação de Moreira e Santos (2004) confirma que a indisciplina escolar pode ser entendida como uma questão que agrega as problemáticas do gênero porque:

[...] é uma questão associada às práticas e modos de intervenção sobre a sexualidade do(a)s aluno(a)s. Produzem-se, na escola, articuladamente à

forma como se concebe a indisciplina e se aplicam as sanções disciplinares, perfis identitários de gênero e de sexualidade, sempre associados aos padrões morais vigentes e às formas de regulação social que distinguem, nomeiam, qualificam e hierarquizam os modos de viver a sexualidade e de “ser homem” ou “ser mulher” (MOREIRA; SANTOS, 2004, 18).

A despeito de toda a tentativa de controle maior sobre os corpos das meninas, que se opera por meio das classificações de comportamentos que supostamente seriam mais adequados para elas, as autoras confirmam que nem tudo é controlado porque a resistência é parte e efeito do jogo de poder (FOUCAULT, 1995). As formas de atuação das meninas confirmam que nesse movimento há uma dinâmica a ser considerada que é a intersecção do social com o individual (GIDDENS, 1984), visto que nem a estrutura define absolutamente tudo, nem o sujeito é capaz de exercer uma autonomia plena. Em razão disso, no jogo entre sujeito e estrutura social admite-se que há algo que escapa, permitindo variadas formas de subjetivações que garantem a produção das singularidades em meios abrangentes como a escola, mesmo naqueles com forte intenção normalizadora como o apresentado por Neves (2008) e Moreira e Santos (2004). Isso se torna possível, ainda que a escola seja “um espaço de relações movidas pelo desafio do desejo e vontade de ordem e controle” (MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 18).

Levando em conta que os profissionais do ensino lidam com as questões de sexualidade na escola, sobretudo, nas expressões, gestos e atitudes dos adolescentes, mas preferem encarar isso como anormalidades, associando à indisciplina e às transgressões, mediante a aplicação de sanções disciplinares voltadas pra perfis identitários de gênero e de sexualidade (MOREIRA, SANTOS, 2004; SANTOS, 2007; NEVES, 2008; CORREA, 2017), significa que o fenômeno da indisciplina pode ser também um produto da relação interpessoal professor-aluno, mediado pelas noções que os educadores constroem sobre gênero e sexualidade, as quais, por sua vez, determinam as compreensões de masculinidades e feminilidades no contexto escolar. Apesar de tudo isso, cabe sublinhar que os estudantes não são totalmente passivos ou estão alheios a esse processo. Mesmo porque, conforme assevera Carvalho (2003, p. 189), “precisamos ainda entender os múltiplos conceitos de masculinidade que circulam entre os nossos alunos”.

2 A PESQUISA EMPÍRICA

Esta é uma pesquisa qualitativa que consiste em estudo etnográfico realizado em sala de aula de uma escola pública municipal, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, no período de agosto de 2016⁷ a dezembro de 2017. Neste último ano foram realizadas entrevistas com 11 professores e 13 alunos, bem como foram aplicados quatro instrumentos de pesquisa: a escala de proximidade entre os alunos (sociograma); o questionário socioeconômico; o índice do clima disciplinar e; o índice da relação professor-aluno. Esses instrumentos foram utilizados com o objetivo de colher dados relativos ao nível de aceitação e interação qualitativa entre os alunos frequentes na indisciplina⁸ e os seus colegas de classe, verificar se havia diferença de poder econômico entre as famílias dos alunos, constatar o nível de indisciplina na sala de aula e a qualidade da interação pedagógica entre os professores e os alunos.

Esses recursos metodológicos foram primordiais para levantar informações que não são possíveis de captar facilmente na etnografia, especialmente quando se trata de aspectos subjetivos como a qualidade da relação dos alunos indisciplinados com os demais colegas. Embora os alunos convivam fraternalmente e com algum nível de interação, a qualidade dessa relação será melhor verificada diretamente com os sujeitos a partir de respostas objetivas sobre

⁷ A pesquisa empírica teve início efetivamente em agosto de 2016, mas a minha presença na escola e na turma do 6º ano C se deu a partir do dia 10 de abril, pois nesse intervalo foi realizado o exercício de entrada em campo da disciplina “A Etnografia Aplicada à Pesquisa Educacional”, ministrada pela Professora Belmira Bueno, do Programa de Pós-Graduação da FEUSP.

⁸ Empregamos aqui a classificação de Silva (2007, p. 178), para quem os alunos “frequentes na indisciplina” são aqueles que apresentam uma maior regularidade no envolvimento em eventos tidos, pelos docentes, como sendo de indisciplina. Geralmente intitulados pelos colegas como “bagunceiros”, suas condutas divergentes em relação às regras escolares se manifestam nas aulas dos diversos professores e, mesmo nas aulas em que reina um maior clima de disciplina, destacam-se pela implicação nos raros incidentes disciplinares. Esta classificação é interessante sob vários aspectos. Primeiro, porque foge da armadilha essencialista de reduzir a ideia de indisciplina a uma marca, como se todos os estudantes fossem indisciplinados do mesmo jeito, como se os seus atos pudessem ser reduzidos a uma única imagem ou a um único desvio. Segundo, esse conceito é importante porque desmistifica o objeto indisciplina, na medida em que sugere que ninguém é indisciplinado o tempo inteiro e a indisciplina não é uma marca ou uma característica de personalidade dos indivíduos e, por isso, é possível constatar que um aluno com histórico de indisciplina se comporta de maneira diferente em determinadas aulas e com determinados professores. Dito de outro modo, esse conceito esclarece que um aluno pode ser mais frequente ou menos frequente em relação a uma determinada conduta e ele não é o tempo todo indisciplinado. Terceiro, é possível constatar o nível de participação de cada sujeito nas formas de indisciplina que surgem na sala de aula e isso permite até fazer classificações, a partir de uma aproximação com esses tipos de indisciplina.

as suas preferências. Com o sociograma, por exemplo, foi possível saber quem são os colegas com quem mais se gosta de conversar ou brincar no recreio, quem são os preferidos para fazer lição na sala de aula ou para frequentar a casa quando se quer fazer lição com um colega de escola. Foi significativo saber diretamente dos estudantes, e sem a observação do professor, o que eles tinham a dizer sobre a qualidade da interação pedagógica na sala de aula e sobre questões mais específicas como o nível de autoridade docente e as contradições que permeiam a construção dessa autoridade. Nesse sentido, com as entrevistas, nós conseguimos refinar também o nível de vínculo dos alunos com a organização escolar, observado sob dois aspectos: o padrão de tratamento dispensado aos alunos que iniciaram o ensino fundamental nesta mesma escola, e a chegada de alunos transferidos de outras unidades educacionais em consequência de histórico de indisciplina e/ou de situação de fracasso escolar (CHARLOT, 2000; CARVALHO, 2003).

Para a realização de um trabalho de campo consistente, não é suficiente apenas observar atentamente e lançar mão de ferramentas metodológicas típicas da etnografia para analisar as práticas de crianças na sala de aula. Além disso, é fundamental também reunir informações a partir de instrumentos que informem sobre as nuances mais subjetivas acerca das relações interpessoais do grupo. Esta ideia é consoante com a hipótese de Crochik e colaboradores (2013), pois as escolhas dos estudantes “se pautam por modelos identificatórios entre aqueles que partilham de características comuns. E não quaisquer características, mas qualidades produzidas e hierarquizadas pela escola” (p. 182). Levar isso em conta para interpretar os significados dos grupos informais na sala de aula é fundamental, e isso vale tanto para os grupos formados pelos alunos estudiosos e bem-comportados quanto para os grupos dos bagunceiros (WILLIS, 1991). Ademais, alguns pormenores no plano das relações interpessoais não podem ser vistos a olho nu, devendo, portanto, ser extraídos diretamente dos alunos mediante perguntas e respostas objetivas. Nessa perspectiva, a produção de informações por meio de questionários enriquece o trabalho etnográfico, visto que, no ambiente escolar, dados devem ser coletados, pois é durante a pesquisa de campo na sala de aula que eventos e fenômenos naturalmente acontecem (GODOY, 1995).

2.1 A Escola Maria Felipa de Oliveira⁹

Inaugurada em 1958, inicialmente escolarizava crianças até a 4ª série primária, conforme se denominava até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação DE 1996 (LDB – Lei 9.394/96). Em 1973 passa a atender até a 8ª série do 1º grau¹⁰ e desde 2010 atende do 1º até o 9º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de seis a 14 anos. Ainda em 1983 passou a oferecer também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo estudantes de 15 a 70 anos. A Escola Maria Felipa de Oliveira está localizada em lugar privilegiado da Zona Leste da cidade de São Paulo, tem 15 salas de aula, aproximadamente 87 funcionários e o total de 730 alunos. Conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), 73% dos estudantes reside na própria comunidade e seu entorno e 27% é oriundo de bairros periféricos. Esta informação, no entanto, contrasta com os dados obtidos nas entrevistas dos/as estudantes, visto que nenhum dos treze alunos entrevistados residia na própria comunidade ou nas imediações da escola. Apenas um aluno não respondeu se dependia de transporte para chegar à escola, assim como o levantamento socioeconômico indicou que apenas dois estudantes residem nas proximidades da escola.

A equipe da gestão é formada por uma diretora, duas assistentes de direção (AD) e dois coordenadores pedagógicos¹¹. Os 38 profissionais da equipe docente estão distribuídos em três períodos de funcionamento da escola: 21 no período matutino, do 6º ao 9º ano; 15 no período vespertino, do 1º ao 5º ano, e sete no período noturno, do 1º ao 9º ano da Educação de Jovens e Adultos. A pouca quantidade de profissionais no período noturno se deve ao fato de boa parte dos professores acumularem aula nos períodos matutino e noturno, em função da complementação da jornada de 25 aulas semanais. Para alguns professores a complementação

⁹ Todos os nomes que aparecem nesta pesquisa são fictícios e quisemos homenagear uma personagem importante da história do Brasil que é pouco lembrada na historiografia brasileira. Maria Felipa de Oliveira, foi uma mulher negra, nascida na Ilha de Itaparica/BA em data desconhecida. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/quase-um-seculo-depois-moradores-incluem-nome-de-maria-felipa-entre-os-herois/>. Acesso em 10 set. 2018.

¹⁰ O sistema de seriação e as denominações dos níveis de ensino em primeiro e segundo graus prevaleceram na educação brasileira até a publicação da Lei 9.394/96 (L.D.B).

¹¹ Das cinco pessoas que compõem a equipe gestora há apenas um homem que ocupa o cargo de coordenador pedagógico e desta vez foi usado o genérico masculino. Há mais homens em outras funções na escola como na inspetoria e na docência, mas a presença de mulheres e de homens é de 70% para 30%, respectivamente.

de jornada só se torna possível acumulando os dois períodos. Em alguns casos, especialmente quando se trata de um professor que mora longe da escola, como acontece com o professor David, por exemplo, em algum dia da semana pode acontecer de a permanência na escola se estender das 07h às 23h, uma vez que não compensaria fazer o deslocamento de ir para casa e voltar para o local de trabalho no intervalo de um período e outro. A escola ainda conta com uma professora de informática educativa e uma professora de sala de leitura, que ministram uma hora-aula por semana em cada turma, além de quatro professores readaptados¹².

De localização privilegiada, a escola está situada em bairro de classe média e conta com estação de metrô a pouco mais de quatrocentos metros de distância. Dispõe, ainda, de linhas de ônibus com destino para o centro da cidade e para bairros periféricos da Zona Leste. Esta localização possibilita um grupo estável de profissionais, proporcionando pouca rotatividade. No entanto, essa característica singular com moradias aparentemente abastadas e comércio sofisticado que dispõe de padarias, bares, restaurantes e cafés não parece fazer parte da rotina dos alunos. Esses geralmente fazem o deslocamento de metrô, ônibus, transporte escolar, carro da família e até mesmo a pé para chegar à escola. Apenas dois alunos das classes em que realizamos a pesquisa (6º ano C e 7º ano C) disseram residir nas proximidades da escola, de modo que nenhum mora em um dos prédios de apartamentos de classe média das adjacências. Apenas uma vez eu presenciei alguns alunos entrando na padaria próxima à escola para comprar doces. Esse evento chamou a minha atenção e eu fiquei observando o comportamento dos alunos, que pareciam deslumbrados com a opulência do lugar.

No que concerne ao trabalho da instituição, os indicadores expressam os bons resultados alcançados nas avaliações externas. A escola possui as notas no IDEB¹³ de 2015 e 2017 que indicam uma perspectiva positiva do trabalho pedagógico. Nesses anos de referência a escola obteve notas 6.6 e 6.4, nessa ordem, no 4º/5º ano, e nota 5.1 no 8º/9º ano, em 2015¹⁴. Esses

¹² Os professores readaptados são aqueles que têm doença atestada em laudo médico que os impede de exercer a docência, e que geralmente prestam serviço na secretaria da escola.

¹³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de medir em âmbito nacional a qualidade do aprendizado e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Atualmente é o principal indicador de qualidade da educação no Brasil, sendo realizado a cada dois anos. É baseado na Prova Brasil, uma avaliação censitária do ensino público, e na Aneb, uma avaliação amostral do Saeb, que inclui a rede de escolas privadas.

¹⁴ Em 2017 não houve divulgação dos resultados do 8º/9º ano da rede municipal de São Paulo, porque na maioria das escolas não houve turmas de 9º ano, devido ao hiato criado entre 2009 e 2010 com a

resultados são levemente superiores às médias do município de São Paulo (5.8 e 6.0), no 4º/5º ano, e (4.3) no 8º/9º. Em relação às médias do Estado de São Paulo (6.4 e 6.5) no 4º/5º ano e (4.7 e 4.8) no 8º/9º ano, os resultados são mais equiparados. Se forem comparados com as médias nacionais (5.5 e 5.8) no 4º/5º ano e (4.5 e 4.7) no 8º/9º ano, os resultados da escola são ainda mais acentuados. Apesar disso, a escola tem ficado abaixo das metas projetadas do IDEB, porque o seu bom rendimento impõe expectativas mais altas em relação à meta que a escola deve alcançar¹⁵. No que se refere à diferença dos resultados obtidos entre os últimos anos da primeira e da segunda etapa do Ensino Fundamental a escola acompanha a tendência mais geral. Como se observa, a diferença da nota entre uma etapa e outra (4º/5º e 8º/9º) é de 1,5 ponto, semelhante à diferença observada em âmbito municipal.

De acordo com publicação oficial do site da Universidade Federal de Lavras (UFLA)¹⁶, no dia 21 de junho de 2007, ano em que o IDEB começa a ser medido no Brasil, a EMEF Maria Felipa de Oliveira foi mencionada como a escola que teve o melhor desempenho na capital paulista. A matéria, replicada do site oficial do jornal O Estado de São Paulo, afirma que, de acordo com a avaliação, apesar de a EMEF Maria Felipa de Oliveira ser a melhor escola da capital de 1º ao 4º ano, ela é apenas a 90.^a no ranking geral das escolas municipais do Brasil, com Ideb 5,9. Ao longo de uma década da existência do IDEB a escola não conseguiu imprimir um ritmo de crescimento acentuado e até decaiu, saindo da marca de 6,6, em 2015, para 6,4, em 2017, interrompendo uma trajetória de ascensão de quatro medições. Por sua vez, a nota da escola no portal QEdu, desenvolvido pela plataforma Meritt e a Fundação Lemann, em 2017, foi de 69%, enquanto a nota brasileira foi de 56% e a estadual de 70%. Como se vê, a escola vem sustentando bons indicadores e no QEdu os seus resultados também são expressivos. A nota está bem acima da nota nacional e equiparada à nota estadual.

transição para o Ensino Fundamental de nove anos. A partir de 2010, as crianças de sete anos passaram a ser matriculadas direto no 2º ano e não no 1º ano como acontecia até então. Com isso, em muitas escolas, não existiram turmas de 5º ano em 2013, de 6º em 2014 e assim sucessivamente até 2017.

¹⁵ A meta projetada do IDEB não é igual para todas as escolas brasileiras, elas dependem da nota inicial da medição do índice criado em 2007. Assim, cada escola tem uma meta projetada e a meta da Escola Maria Felipa de Oliveira é uma das maiores entre as escolas públicas.

¹⁶<http://www.ufla.br/dcom/2007/06/21/so-02-das-escolas-publicas-tem-desempenho-de-pais-desenvolvido/>. Acesso em 20 dez. 2018.

O que nos parece é que o bom desempenho da escola nas avaliações externas e os indicadores que decorrem disso são possíveis explicações para a organização da sua demanda, porque ela recebe uma parcela considerável de alunos oriundos de bairros próximos e até de lugares mais longínquos. Nas entrevistas realizadas com as crianças foi possível identificar os alunos que residem em bairros mais distantes e saber os motivos que levaram os seus pais a escolherem a Escola Maria Felipa de Oliveira. Ao menos dois alunos disseram que foram estudar na escola por indicações de amigos da família e que a boa reputação da escola pesou consideravelmente na decisão. Quando perguntados se realmente valia a pena estudar nesta escola os alunos respondiam assertivamente e mencionavam a interação pedagógica dos professores para confirmar a qualidade do trabalho desenvolvido na instituição.

Apesar de os alunos provenientes de outras escolas não mencionarem a nota do Ideb como critério no processo de transferência para a escola Maria Felipa de Oliveira, a maioria deles teve alguma indicação ou recomendação de amigos ou vizinhos. Corre a fama de alto prestígio¹⁷ conquistada pela instituição. A escola possui uma boa reputação que permite atrair e mobilizar estudantes de bairros distantes da Zona Leste, que são obrigados a usar vários meios de transporte e gastar um tempo considerável para chegar até a escola. “As escolas de alto prestígio tendem a atrair alunos de áreas distantes de seu entorno, ao passo que as de baixo prestígio são frequentadas quase exclusivamente por alunos das redondezas” (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 259). Para um dos garotos entrevistados, a escola é bem mais legal do que a outra que ele estudava porque tem mais pessoas, é maior e os professores passam mais lição. As respostas das outras crianças não foram muito diferentes. Para outro aluno, que foi aconselhado a se transferir da escola que estudava próximo à sua residência, afirmou que a escola é boa, tem as coisas que ele gosta e as pessoas que trabalham tratam todos bem.

Para alguns alunos a mudança de escola foi motivada pelo mau comportamento que apresentavam ou até mesmo por reprovação. Em alguns casos, há alunos que acumulavam sucessivas reprovações e apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem. Nessas circunstâncias, geralmente há o aconselhamento às famílias para procurarem outra escola e alguns alunos confirmaram que as suas famílias sofreram pressão da antiga escola para forçar

¹⁷ Para Cunha e Costa (2009), as escolas de alto prestígio são aquelas que possuem um clima escolar positivo, sob a percepção dos alunos. O prestígio de uma escola diz respeito também ao reconhecimento do trabalho da instituição e à crença, por parte da comunidade, da efetividade da ação pedagógica.

a transferência (COSTA; KOSLINSKI, 2011). Não há muita dificuldade em encontrar vaga na Escola Maria Felipa de Oliveira, uma vez que o fluxo de entrada e saída de alunos é relativamente frequente, mesmo porque parte considerável dos transferidos não permanece na escola. Alguns saem porque são reprovados e não querem mais permanecer e outros não se adaptam com o ritmo de trabalho da organização.

Do ponto de vista da classificação socioeconômica dos estudantes e suas famílias, as nossas análises foram feitas com base na aplicação de um questionário socioeconômico e levando em consideração o Índice de Nível Socioeconômico (Inse)¹⁸, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com esse índice, a escola Maria Felipa de Oliveira pode ser enquadrada no Grupo V¹⁹, de uma escala que vai de I a VII, sendo que o nível socioeconômico dos estudantes será melhor à medida que eles vão se distanciando do nível I e se aproximando do nível VII. Ainda que o Inse seja um instrumento importante para o monitoramento da qualidade da educação e consequentemente para a formulação de políticas públicas para a educação nacional ele não é tão preciso, apesar do cuidado que os técnicos e estudiosos tiveram na validação do indicador no âmbito dos municípios²⁰. No caso deste estudo, por exemplo, a faixa de renda de dois a 12 salários mínimos do Inse é muito ampla para o grupo estudado, cuja renda geralmente é de dois a cinco salários mínimos e são poucas as famílias que atingem o teto do índice. Ressalva-se, ainda, que alguns/as pais/mães têm curso superior e isso não compõe o nível V do indicador.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2016), a Escola Maria Felipa de Oliveira tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

¹⁸ Indicador criado a partir da média aritmética simples da medida de nível socioeconômico dos alunos, levando em conta a renda familiar, a posse de bens, contratação de empregada mensalista e escolaridade dois pais/mães ou responsáveis, com o objetivo de contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e nos exames realizados pelo Inep. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf

¹⁹ No nível V do Inse (60;70]: o aluno, de modo geral, indica que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares, de bens complementares como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet) e bens suplementares como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó. Não contratam empregada mensalista, a renda familiar mensal é 2 a 12 salários mínimos. O pai e a mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

²⁰ Para a validação do indicador no âmbito do município, foi calculado o Inse médio municipal como a média aritmética simples dos estudantes, de escolas do município, que tiveram a medida calculada. Para este indicador, portanto, foram utilizados todos os alunos das 68.820 escolas do universo de referência.

a) Desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, assim como a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade;

b) Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, fortalecendo os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;

c) Incentivar o trabalho de investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio ambiente;

d) Proporcionar uma educação inclusiva que prepare o indivíduo para o pleno exercício da cidadania através do comprometimento com a responsabilidade social em toda atividade que se intitula educativa, cuidando para que a mesma, seja praticada, exercitada em situação real no presente, fortalecendo a ação provedora de um futuro mais humano e sustentável.

2.2 A Entrada na Escola

A opção pela Escola Maria Felipa de Oliveira para realizar o estudo empírico decorreu de critérios objetivos que foram negociados com a direção da unidade educacional e com os professores. De acordo com esses critérios, a pesquisa deveria ser realizada em uma classe durante três semestres letivos e duas etapas diferentes, sendo a primeira no segundo semestre de 2016 e a segunda no primeiro e no segundo semestres de 2017; o ideal seria que a turma não sofresse mudanças significativas nesse período, além daquelas consideradas inevitáveis como reprovações ou transferências para outras unidades educacionais; e caberia aos professores a opção de fazer parte da pesquisa e autorizar a minha presença um vez por semana em suas aulas. Mais dois critérios de ordem pessoal também foram considerados: era desejável que a escola fosse de fácil acesso, preferencialmente próxima de uma estação de metrô, e que não tivesse notabilidade, tanto negativa quanto positiva, no tocante ao comportamento dos estudantes. Esses dois aspectos não eram banais, pois realizar esta pesquisa sem afastamento da minha atividade profissional exigia agilidade no deslocamento para conciliar as tarefas da pesquisa de

campo com os compromissos de trabalho. Também era importante não ter conhecimento prévio de juízos de valor sobre a conduta dos alunos.

Com base nos cinco critérios retro mencionados, no dia 14 de março de 2016, fizemos o primeiro contato com a direção da escola, resultando no agendamento de uma reunião com a diretora da unidade, às 10h30 do dia 08 de abril, e assim iniciei oficialmente a minha incursão nesta dimensão da pesquisa. Neste dia, eu cheguei à escola às 09h20 para observar os espaços e a movimentação dos alunos no recreio, que é realizado das 09h15 às 09h35. Fui recepcionado pela diretora às 10h30, tal qual combinado, sendo muito bem acolhido. A conversa seguiu de forma descontraída e eu apresentei a ela a minha proposta de pesquisa de campo. A reunião durou cerca de quarenta minutos, mas eu solicitei autorização para permanecer na escola até às 12h10, a fim de acompanhar o almoço e a saída dos alunos. O almoço tem início às 11h50 e termina às 12h10, momento em que é aberto o portão para a saída de todos os estudantes do período²¹.

Como resultado principal da reunião com a diretora nós obtivemos o aval para apresentar a proposta à coordenação pedagógica e aos professores, em um encontro com o grupo da Jornada Especial e Integral de Formação (JEIF)²², agendado para o dia 18 do mesmo mês, das 12h10 às 13h40. Nesta reunião, estavam presentes, além de dois coordenadores pedagógicos, 22 dos 38 professores da escola, alguns dos quais não participavam desse grupo de formação, mas quiseram tomar parte na conversa e ouvir a minha proposta de pesquisa. Durante esse encontro eu me apresentei, falei da proposta de investigar a indisciplina escolar a partir dos conceitos de gênero e de masculinidades em uma das classes da segunda etapa do ensino fundamental da escola, bem como fiz os devidos esclarecimentos acerca da necessidade dos três critérios principais apresentados anteriormente. Era importante informar aos docentes

²¹ Todos os alunos são obrigados a sair às 12h10, quando é feita a abertura do portão, mesmo não querendo almoçar na escola. Nesse caso eles devem aguardar no pátio.

²² Instituída pelo Decreto nº 49.589, de 09/06/2008, a Jornada Especial Integral de Formação possibilita aos docentes oito horas-aula de formação coletiva, sob a responsabilidade da coordenação pedagógica, e três horas-aula de atividades individuais, totalizando 11 horas semanais de formação remuneradas. Esta jornada é assegurada apenas aos docentes que têm 25 horas-aula semanais atribuídas, o que impede a participação de boa parte dos professores da escola, já que nem todos conseguem atender à exigência de ter 25 aulas atribuídas.

que o acompanhamento de uma classe deveria ser feito em três semestres letivos, a partir de agosto daquele ano (2016).

De imediato, dois professores (Artes e História) solicitaram que as observações fossem feitas nas suas aulas, na classe do 6º ano C, pois, de acordo com esses professores, nesta classe teria a maior incidência de indisciplina²³ entre todas as turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Esta informação coincidia com a nossa intenção de fazer a investigação com estudantes de 11 e 12 anos de idade, devido à escassez de pesquisas sobre gênero nessa faixa etária. Por conseguinte, as pesquisas raramente incorporam a fala de crianças dessa idade (CARVALHO, 2012; SANKEVICS, 2015), o que vale também, a nosso ver, para trabalhos que abordam a temática da indisciplina escolar. Soma-se a isso, o fato de os professores que participaram da reunião considerarem o segundo segmento do ensino fundamental como o mais difícil para se estabelecer a disciplina. Por todas essas razões, nós decidimos acatar a sugestão unânime dos professores e definimos que a pesquisa empírica seria feita na classe do 6º ano C de agosto a dezembro de 2016 e de fevereiro a dezembro de 2017.

O fato de dois professores solicitarem que a pesquisa fosse feita nas suas aulas gerou um certo impasse. Ambos insistiram muito para serem escolhidos, mas eu poderia acompanhar somente um deles na pesquisa de campo durante o segundo semestre de 2016, uma vez que não seria possível conciliar o acompanhamento das aulas de duas disciplinas diferentes com o tempo dedicado à minha atividade profissional. Em razão disso, ficou combinado que eu faria a observação nas aulas de História de agosto a dezembro de 2016 e que faria nas aulas de Artes no primeiro semestre de 2017. Ocorre que o professor de Artes não ministrou aulas para este agrupamento no ano de 2017 e isso permitiu continuar a observação nas aulas de História até o fim do trabalho de campo. Mesmo assim, o professor de Artes se dispôs a colaborar com a pesquisa, pois ele continuava sendo professor na escola, embora não tivesse aula atribuída na classe do 7º ano C.

O impasse instaurado entre os professores de História e de Artes para que as observações fossem feitas nas suas aulas parece-me um dado de pesquisa relevante. O professor de História

²³ Embora no momento de escolha da unidade educacional não fosse interessante saber do nível de disciplina/indisciplina, nesse momento, esta informação passava a ser importante para o desenvolvimento da pesquisa de campo, dado que a nossa intenção era analisar a indisciplina escolar com base nos conceitos de gênero e masculinidades, o que exigia, a partir de então, realizar o trabalho de campo em uma classe com incidência de indisciplina.

esclareceu que queria entender melhor o tema, disse que tem uma prática pedagógica progressista, que sabe lidar com a juventude e tem aulas dinâmicas. No entanto, queixou-se de enfrentar dificuldades com os alunos, mesmo sendo reconhecido por eles como um bom professor. Esse professor queria entender melhor as implicações de gênero e de masculinidades no tema da indisciplina escolar, porque se considera uma pessoa aberta para se aprofundar nessas questões. Já o professor de Artes afirmou que gostaria de saber se a sua prática docente está condizente com o que ele entende por disciplina em sala de aula, porque para os demais professores que lecionam nas mesmas turmas que ele as aulas de Artes podem ser consideradas uma “verdadeira bagunça”. No entanto, esse professor não concorda com a percepção dos seus colegas e, em seu entendimento, seria interessante ter uma pesquisa sobre indisciplina nas suas aulas, para tentar esclarecer o impasse e, talvez, rever a sua posição.

À primeira vista, pareceu-me que a indisciplina seria uma questão nesta escola e que os professores estavam realmente interessados em pensar o problema a partir dos resultados de uma pesquisa junto aos seus alunos e a eles mesmos. Nesta reunião, impressionou-me também o fato de os professores e o coordenador pedagógico (CP) terem estudado a minha dissertação de mestrado sobre indisciplina e violência escolar. Assim que ficou acertado com qual professor eu iria começar a pesquisa empírica o grupo solicitou que nós dialogássemos sobre o meu trabalho do mestrado. Algumas pessoas haviam lido a dissertação e estavam preparadas para arguir-me acerca de pontos específicos do texto. Foi um diálogo muito produtivo e cordial sobre um tema tão complexo e, muitas vezes, controverso na escola. Mesmo quando indagavam-me sobre situações cotidianas que desafiam a atuação docente o clima de cordialidade permanecia. Pareceu-me que três fatores pesaram a meu favor no que tange à legitimidade para discutir os temas da indisciplina e da violência escolar naquele momento com o grupo de professores: a) ser um profissional da rede municipal paulistana; b) exercer a função de diretor em uma escola relativamente conhecida e bem reputada e; c) o tipo de abordagem feito no trabalho de mestrado que buscou identificar os aspectos que levaram à construção da disciplina no contexto de uma escola pública. A conversa foi próspera o bastante para excedermos o tempo de uma hora e meia previsto para durar a reunião. Encerramos às 14h20, quando eu me desculpei e pedi licença para ir, porque cursava uma disciplina à tarde na universidade e já estava bastante atrasado.

De agosto a dezembro de 2016 nós fizemos as observações no agrupamento do 6º ano C, às quintas-feiras, nas duas últimas aulas de História, das 10h20 às 11h50, e de fevereiro a

junho de 2017 a observação continuou a ser feita no mesmo agrupamento, que passou a ser o 7º ano C, às segundas-feiras, das 07h às 08h30, nas duas primeiras aulas da mesma disciplina e com o mesmo professor (David). Nas ausências desse professor as aulas eram dadas por professores substitutos e, em razão disso, as observações foram feitas no horário das aulas de História, mas com quatro professores diferentes, sendo o Professor David, Cândida, Dante e Regina. Em relação aos alunos, houve poucas alterações em relação à saída de alunos, seja por retenção ou transferência. Algumas vezes eu permanecia na escola após às 08h30 para observar a interação dos alunos durante o recreio, que é um momento de socialização muito importante no contexto escolar. Foi durante essas observações que constatei que um dos alunos mais frequentes na indisciplina era um exímio jogador de tênis de mesa. Ele era o melhor jogador entre todos os estudantes do período da manhã (6º ao 9 ano).

2.3 A abordagem

O trabalho etnográfico, aqui entendido como um método de observação e de análise interpretativa dos conteúdos observados (TALAMONI, 2014), consistiu em observar as manifestações e práticas da indisciplina em sala de aula; analisar as relações tecidas entre os estudantes e entre estes e os docentes; e interpretar as práticas cotidianas a partir dos conceitos de gênero e de masculinidades, sem desconsiderar as articulações com outros marcadores sociais da desigualdade como cor/raça e classe social. Uma vez por semana, durante três semestres letivos, buscamos conviver com um grupo definido, composto por garotas e garotos que compartilhavam a rotina do processo de escolarização e essa convivência nos permitiu observar o cotidiano, fazer entrevistas e participar de conversas informais, partindo de uma postura relativista, a fim de entender a realidade social observada (ALMEIDA, 2004).

Apesar de o método etnográfico ter sido originalmente utilizado em investigações da área das ciências sociais, particularmente na antropologia, os pesquisadores da área da educação passaram a empregá-lo em suas pesquisas a partir da década de 1970 (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A etnografia tem se tornado muito útil nas pesquisas empíricas empreendidas no contexto escolar de várias regiões do planeta, porque comporta uma tradição metodológica comum que permite algumas variações, e “mais do que ilustrar escolas distintas de pesquisa, essas tendências do trabalho etnográfico provindo de diversas partes do hemisfério seguem por

caminhos, às vezes paralelos, e que ocasionalmente se cruzam e estabelecem conexões” (ROCKWELL; ANDERSON–LEVITT, 2015, p. 1134). Tais conexões são perfeitamente possíveis porque “diferentes grupos em diferentes escolas, por exemplo, aparecem com *insights* semelhantes, mesmo que eles sejam os produtos de esforços separados” (WILLIS, 1991, p. 153).

O uso da etnografia em pesquisas qualitativas oferece meios para compreender um determinado enquadramento social. Esta demarcação permite entender o comportamento dos sujeitos envolvidos na cultura institucional escolar com seus enquadres político e histórico (FONSECA, 1999), o que proporciona uma descrição minuciosa e uma substancial e particular observação da cultura desse lugar. No caso específico deste estudo, refere-se à observação de um agrupamento de jovens estudantes de uma escola específica e a incursão etnográfica aqui proposta busca contribuir com um olhar crítico sobre uma realidade educacional relacionada às questões da indisciplina em relação aos aspectos de gênero e de masculinidades (ROCKWELL; ANDERSON–LEVITT, 2015), que podem marcar profundamente ou até mesmo inviabilizar a trajetória escolar de alguns meninos. O estudo desses fenômenos requer a capacidade de ver, ouvir, analisar, interpretar e entender quais categorias simbólicas explicam as práticas cotidianas, como sugerido por Almeida (2004, p. 225):

No método etnográfico, o pesquisador busca conviver com um grupo social em seu cotidiano, fazendo observação participante, entrevistas, conversas informais. Pressupõe-se que saiba ouvir e observar, e que parta de uma postura relativista – aquela que não coloca juízos de valor diante de outra realidade social e que evita adotar categorias culturais da sociedade do pesquisador ou mesmo da própria antropologia. Busca-se, sobretudo, entender, na realidade social observada, quais categorias simbólicas explicam a atuação dos sujeitos no contexto social.

No nosso caso, esta compreensão é fundamental para evitar conclusões apressadas, decorrentes da longa convivência em escolas. Um pesquisador que também atua profissionalmente em escola pública não está isento de naturalizações e ter cautela é fundamental. As ponderações de Almeida (2004) são importantes para a realização do trabalho de campo que tanto mais rico e denso será se for resultante de interpretação igualmente densa e crítica frente aos nossos próprios valores. Este cuidado com a abordagem teórico-metodológica no contexto de produção da indisciplina e na compreensão da cultura organizacional da escola é fundamental para assegurar a qualidade do trabalho. Além disso, o pesquisador deve igualmente se desfazer de qualquer pretensão de autoridade, especialmente

quando ele já tem alguma relação com universo investigado. Assim, não importa se é um educador de carreira que está fazendo uma investigação no cotidiano de uma escola, porque o seu olhar deve ser o olhar de um forasteiro e se houver algum tipo de identificação com os sujeitos de pesquisa que seja por uma complacência humano-genérica (FONSECA,1999). Nesta investigação o cuidado deve ser ainda maior para evitar conclusões apressadas e eivadas de naturalizações. Tais ponderações são vitais para a execução, análise e interpretação do trabalho de campo que será rico e denso na medida em que as suas conclusões forem isentas de simplificações. Possíveis contratempos involuntários podem ser superados quando se compreende que a interpretação das informações do campo de pesquisa é equivalente à leitura de um manuscrito estranho, tal como sugerido por Geertz (1989, p. 20):

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

O trabalho etnográfico foi precedido do estudo de obras relevantes da área, levando em conta as contribuições de autores como: Bueno (2007a; 2007b); Salatino e Bueno (2018); Cândido (1979); Elias (2000), Erickson (1984; 1987), Ezpeleta (1989), Geertz (1978; 1989), Julia (2001), Rockwell (1995; 2006; 2009), Wacquant (2002), entre outros. Esses autores forneceram instrumental valioso para a realização da pesquisa empírica que busca compatibilizar a aventura do espírito com o rigor metodológico exigido, a fim de empregar o esforço profundo indispensável à superação de meios mecânicos, evitando significações reduzidas (WEBER, 1968). Nesta perspectiva, um objeto de estudo não deve prescindir de metodologia adequada, sob pena de comprometer a análise e a interpretação dos dados, sobretudo, porque o trabalho de campo exige compatibilizar os dados coletados com uma descrição densa (GEERTZ, 1978).

Sobre a definição de uma descrição densa, Talamoni (2014, p. 54) informa se tratar de um “método de observação criado por Clifford Geertz (1978), que objetiva proporcionar a compreensão das estruturas significantes implicadas na ação social observada, que necessita primeiramente ser apreendida para depois ser apresentada”. Ainda em relação à descrição etnográfica, Geertz (1989, p. 31) argumenta que ela tem as seguintes características, a saber: ela deve ser “*interpretativa*; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”. A partir desta compreensão nós procuramos entender as

atividades das quais participamos na escola como a observação do espaço escolar (pátio, refeitório, recreio, quadra); a participação em reuniões do conselho de classe; o acompanhamento das aulas de um professor regente (história) e de três professores/as substitutos/as.

Como se vê, o etnógrafo deve fazer muito mais do que descrever detalhadamente o comportamento ou fenômenos que ocorrem no interior de um grupo, principalmente quando esse grupo habita um espaço social secular e de rituais relativamente estáveis como a escola. Em face disso, o pesquisador que lança mão de métodos próprios da etnografia proposta por Geertz (1989) deve se obstinar a uma releitura crítica e constante da cultura a ser desvendada, a qual foi tecida pelos próprios sujeitos.

Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Para tanto, procuramos apreender e interpretar expressões sociais que são enigmáticas em sua superfície e buscamos compreender a cultura particular da organização onde fizemos a investigação, sem, no entanto, abrir mão do apoio de uma ideia mais ampla de cultura e percebendo esses processos sociais como arranjos tramados pela coletividade. Em vista disso, com Salatino e Bueno (2018, p. 626-7), “entendemos que um empreendimento etnográfico não é mera questão técnica, como o mapeamento do campo ou a escrita de um diário, mas, sim, um esforço intelectual de seus praticantes na busca de uma descrição densa”. Isto não significa, no entanto, que a busca deva ser incessante por fenômenos raros e que só eles estariam sujeitos a esse tipo de descrição. Ao contrário, mesmo os fenômenos mais triviais se constituem em desafio para o etnógrafo, pois, muito provavelmente, “a tarefa não é ver o que ninguém viu ainda, mas pensar aquilo que ninguém pensou a respeito daquilo que todo mundo vê” (SCHOPENHAUER, 2010, p. 157).

Esta percepção de que a “etnografia é a escrita do visível” e depende essencialmente do olhar perspicaz do pesquisador já foi defendida por Mattos (2011b), quando esta autora declara que “a descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo” (p. 54). Consequentemente, em se tratando de uma escola, em particular de uma escola pública, que tem parte considerável dos estudantes residente em outros bairros, há de se

entender que o etnógrafo, a partir de uma interpretação antropológica à moda de Geertz (1989), está construindo uma leitura do que acontece para descobrir o que significa toda a trama. Por esse ângulo, chega-se à compreensão de que “a maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem” (MATTOS, 2011b, p. 54).

2.4 Objetivos e Hipóteses

O objetivo desta pesquisa consiste em investigar a indisciplina escolar nas trajetórias formativas de alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental, a partir dos conceitos de gênero e de masculinidades. Elegemos o gênero e as masculinidades como categorias teóricas e procuramos analisar as suas complexas articulações com a indisciplina no processo de escolarização de meninas e meninos. Além disso, busca-se identificar e compreender as variáveis responsáveis pelo engendramento da indisciplina no contexto de sala de aula, a fim de saber as razões pelas quais os meninos protagonizam mais do que as meninas os comportamentos disruptivos na sala de aula, bem como procuramos identificar uma possível associação da indisciplina com a repetência e as suas implicações de gênero. Nesse sentido, cabe ainda analisar as complexas articulações de gênero nas hierarquias existentes entre meninas e meninos em sala de aula, assim como examinar os entendimentos que os/as docentes têm relativamente às noções de gênero e de masculinidades quando eles se dedicam a traçar os perfis daquelas e daqueles que consideram frequentes na indisciplina.

A nossa hipótese consiste em considerar uma possível confluência nas compreensões da indisciplina e das masculinidades por parte dos docentes, de modo que tanto a ideia de um/a aluno/a indisciplinado/a pode suscitar uma masculinidade específica, quanto certa noção de masculinidade pode contribuir para a designação do comportamento indisciplinado dos/as estudantes. Dito de outro modo, consideramos a possibilidade de as noções de masculinidade e de feminilidade estabelecerem a expectativa de padrões de comportamento no ambiente escolar, em particular aquilo que seria a disciplina desejável no contexto educativo.

Esta pesquisa tem suscitado algumas questões que orientam o nosso olhar na busca pelas respostas aqui ensejadas:

a) Quais são as concepções de gênero presentes nos discursos que circulam no espaço escolar e, por consequência, quais são as articulações de masculinidades e feminilidades decorrentes dessas concepções?

b) Em que medida as designações de alunas e alunos indisciplinados, na percepção dos docentes, decorrem das suas noções de masculinidades e feminilidades?

c) É possível afirmar que as desigualdades de gênero, raça e classe têm um papel a cumprir no espectro das desigualdades no ambiente escolar e, conseqüentemente, nas designações dos atos de indisciplina dos/as estudantes?

d) A indisciplina pode ser o resultado de um tipo valorizado de masculinidade em sala de aula e por isso os meninos a protagonizam mais frequentemente?

Portanto, é nesta perspectiva que se elege o gênero e as masculinidades como categorias teóricas para analisar a produção da indisciplina escolar e as possíveis conexões com outras variáveis como o fracasso (CHARLOT, 2000; CARVALHO, 2003; PIOTO, 2008) e a repetência dos alunos (SILVA; MATOS, 2014; MATOS; FERRÃO, 2016, SILVA; MATOS, 2017). Em razão disso, examinamos uma vasta bibliografia e empreendemos uma pesquisa de campo²⁴ para tentar identificar o impacto que a indisciplina exerce na interação pedagógica e nas relações interpessoais em sala de aula, bem como para analisar as práticas apresentadas pelos estudantes e professores no campo das relações e das experiências do cotidiano escolar, por meio das condutas, dos gestos e das linguagens. Nesse sentido, serão observados os discursos que atribuem determinadas características às alunas e aos alunos indisciplinados, considerando os agentes e os contextos em que esses discursos são produzidos, a fim de se perscrutar os diferentes usos e concepções de gênero em jogo. A vinculação entre as concepções de gênero e sua articulação com a indisciplina escolar, principalmente por meio da definição dos modos de ser dos/as estudantes, por vezes entendidos como papéis sociais²⁵ pelos docentes, é o que nos mobiliza para empreender o necessário esforço a fim de dimensionar a repercussão

²⁴ Pesquisa de campo é um termo bastante comum entre antropólogos e sociólogos, que passaram a utilizá-lo na tentativa de diferenciar os estudos conduzidos em "campo", ou seja, no ambiente natural dos sujeitos, daqueles desenvolvidos em situações de laboratório ou ambientes controlados pelo investigador (GODOY, 1995, p. 58).

²⁵ Para Connell (1983; 2009), a definição de "papel social" diz respeito à indicação de um conjunto de atitudes presumidas para o comportamento individual, formulado por teóricas estadunidenses da década de 1930, e que correspondia a normas culturais adequadas a determinadas posições sociais.

dessas compreensões na produção e percepção dos conflitos (GALVÃO, 2004) e dos atos disruptivos no espaço escolar (AQUINO, 1998).

2.5 O Trabalho em Campo

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas. A primeira transcorreu de agosto a dezembro de 2016 e a segunda de março a dezembro de 2017. Esta escolha de acompanhar o desfecho de dois anos letivos foi parte da estratégia utilizada para saber se a indisciplina dos/as estudantes pode estar relacionada com a reprovação. Em vista disso, estar presente na escola durante o encerramento de dois anos letivos para acompanhar os resultados finais proferidos pelos professores nos pareceu a estratégia mais coerente, a fim de saber das decisões de aprovação e/ou reprovação dos estudantes. Com efeito, podemos considerar que houve êxito nessa estratégia, uma vez que constatamos que quase todos os alunos tidos como indisciplinados foram, de alguma maneira, excluídos da classe do 7º ano C, em 2017, em decorrência de reprovação ou de remanejamento²⁶ para outra turma, ainda que a frequência na indisciplina não fosse uma característica distintiva exclusiva dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

As classes em que realizamos este estudo eram compostas por 35 estudantes²⁷ no 6º ano C e 36 no 7º ano C. Em média, 28 compareciam diariamente às aulas. A localização é um aspecto que gera uma certa seletividade dos alunos, devido à necessidade de utilizar algum tipo de transporte para chegar à escola (ônibus, metrô, transporte escolar e carro particular). Além do custo do transporte, as características da cidade de São Paulo exigem que os familiares acompanhem os estudantes até a unidade educacional, inclusive, quando esse deslocamento é feito a pé. Esta realidade torna-se um fator de exclusão daqueles alunos que não dispõem de condições para arcar com os custos do transporte para se deslocar até a escola.

Algumas vezes, durante a pesquisa empírica na classe do 7º ano C, em 2017, nós chegávamos antes do início da aula para acompanhar a entrada dos estudantes na escola, que

²⁶ O remanejamento é a transferência compulsória do aluno para outro agrupamento/classe da mesma escola.

²⁷ A Portaria nº 6.123, de 20 de outubro de 2014, limita em 33 a quantidade de alunos em sala de aula, do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Quando o limite de alunos matriculados em cada turma é atingido o sistema impede a inserção de novas matrículas, sendo necessário solicitar autorização para acrescentar mais.

acontecia às 07h da manhã, ou permanecíamos uma hora além do tempo de observação na classe para observar o recreio, já que as observações eram feitas das 07h às 08h45 e o recreio acontecia das 09h15 às 09h35. O acompanhamento da entrada dos alunos na escola e do recreio era particularmente útil e interessante porque era possível presenciar algumas práticas que dificilmente poderiam ser presenciadas em sala de aula como, por exemplo, o comportamento mais extrovertido das meninas e a performance dos meninos no jogo de tênis de mesa, que era o único equipamento lúdico e esportivo disponibilizado pela escola durante o recreio. Ao longo de todo o período da pesquisa de campo nós não presenciamos a participação das meninas nesse jogo. Esta diversão ou prática esportiva era usufruída exclusivamente por alguns garotos, especialmente pelos mais hábeis com a raquete, e pelos que conseguiam se impor perante o grupo que detinha o poder de organizar a brincadeira. Às vezes, entre os inúmeros garotos que circundavam o equipamento do tênis de mesa alguns até tentavam participar da brincadeira, mas não conseguiam obter a autorização dos outros garotos que assumiam arbitrariamente a organização do jogo. A cada sete pontos sofridos o jogador dava lugar ao próximo da fila e voltava a se posicionar nela atrás do jogador derrotado da dupla que o antecederia.

Foram variados os procedimentos etnográficos adotados nesta pesquisa:

- a) reunião com a direção da escola, coordenação pedagógica e o grupo de professores para apresentar a proposta de pesquisa;
- b) análise de documentação disponibilizada pela escola, especialmente o Projeto Político Pedagógico (PPP);
- c) observação nas aulas regulares de história, nos recreios e em alguns momentos de entrada na escola, a fim de acompanhar os fluxos de chegada e saída dos alunos;
- d) registro no caderno de campo e registro ampliado.
- e) entrevistas semiestruturadas com professores e alunos;
- f) observação nas reuniões dos conselhos de classe;
- g) entrevistas de aprofundamento com alguns professores selecionados;
- h) aplicação de alguns questionários: perfil socioeconômico, escala de proximidade entre os alunos (sociograma), índice do clima disciplinar e índice da relação professor-aluno.

A fim de preservar as informações do contexto vivido, realizamos entrevistas com 11 professores/as e 13 alunos/as fizemos anotações no caderno de campo e, posteriormente, em outro registro mais minucioso que convenciamos chamar de registro ampliado. Esse registro caracterizava-se por uma escrita mais cuidadosa e por ter também uma feição mais reflexiva. Vale igualmente destacar que as transcrições literais de todas as entrevistas foram submetidas à aprovação dos entrevistados, aos quais foi garantido o direito de anonimato e de veto à publicação de partes ou de todo o conteúdo, uma vez que lhes foi conferido o direito de desistir da participação na pesquisa a qualquer tempo, antes da publicação desta tese. Dentre os 11 docentes participantes da pesquisa o professor regente da disciplina de História colaborou com mais frequência, em virtude, principalmente, da convivência mais prolongada na sala de aula. Com isso, o professor se dispôs a nos apoiar mais intensamente.

A convivência com os sujeitos de pesquisa, as entrevistas semiestruturadas, os quatro instrumentos aplicados e o contato com os estudantes na sala de aula e em outros espaços da escola foram procedimentos fundamentais para a investigação. Obviamente, as entrevistas semiestruturadas permitem compreender melhor algumas nuances próprias do ambiente escolar e dos processos de socialização ali existentes, mas são as triangulações das fontes, dos dados obtidos e do contexto do estudo que estabelecem as condições necessárias para as interpretações dos fenômenos na escola (SARMENTO, 2011). Essa gama de instrumentos associada com as observações em sala de aula, as entrevistas e as conversas informais no recreio e no pátio no horário da entrada ou da saída dos alunos permitiram empreender uma análise mais consistente dos acontecimentos no campo de pesquisa.

2.6 Os sujeitos de pesquisa

São considerados sujeitos desta pesquisa os atores do cotidiano escolar com os quais tivemos contato direto. São aquelas pessoas que colaboraram mais intensamente com a convivência proporcionada em sala de aula e/ou em reuniões, que concederam entrevistas e também aqueles que participaram de maneira mais pontual em simples conversas sobre a escola ou sobre os estudantes, como ocorreu com os inspetores de alunos, os coordenadores pedagógicos e a diretora da escola, dos quais obtivemos informações valiosas que estão registradas no caderno de campo e no registro ampliado. Os nossos sujeitos de pesquisa eram

peessoas que potencialmente pudessem colaborar conosco e nos ajudar a compreender nuances do cotidiano que se apresentavam abruptamente e que exigem atenção e perspicácia do etnógrafo, como foi, por exemplo, a conversa imprevista e informal com o inspetor de alunos, que aconteceu no corredor das salas de aula, enquanto eu aguardava para iniciar o segundo dia de observação na escola.

De acordo com as características dos participantes foram utilizadas abordagens que julgamos mais adequadas, considerando o lugar ocupado no espaço escolar, especialmente para realizar as entrevistas e para proceder em situações de observação em sala de aula. Dessa maneira, nós obtivemos a colaboração dos diferentes sujeitos, em variados momentos e, às vezes, de maneiras opostas, como ocorreu com um dos garotos mais frequentes na indisciplina (Orfeu), que em alguns momentos respondia aos questionários e em outros recusava-se a fazê-lo. Embora tenhamos conversado com vários profissionais da escola durante a pesquisa e recorramos às falas e atitudes deles, nesta seção, faremos a descrição apenas dos professores e dos alunos com os quais convivemos nas classes do 6º ano C e do 7º ano C, uma vez que eles foram objeto da nossa observação e, portanto, participaram mais intensamente e de maneira mais intencional das atividades de campo.

2.6.1 Os/as Professores/as

No total, 11 professores participaram diretamente desta pesquisa, além daqueles com quem conversávamos eventualmente na sala dos professores ou nas reuniões de conselho de classe. Entre os professores que participaram mais diretamente quatro atuaram no horário das aulas de História (Cândida, Dante, Davi e Regina), sendo que o professor David era o titular da disciplina e os outros três o substituíam nas suas ausências. Além desses, mais sete professores regentes de outras disciplinas foram entrevistados (Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Português e Sala de Leitura). Nos casos de substituição da disciplina de História cada professora ou professor substituto ministrava a aula da sua disciplina de formação. As professoras Cândida e Regina eram formadas em Letras (Língua Portuguesa) e o professor Dante tinha formação em Matemática. A professora Cândida e o professor Dante, além de substituir o professor David, também eram professores titulares. Cândida era professora de Português na classe do 6º ano C, em 2016, e Dante era professor de Matemática nas classes do 6º ano C e do 7º ano C, em 2016 e 2017. Cândida e Dante substituíam o professor David, mesmo

sendo titulares de classe em suas respectivas áreas de formação porque tinham aulas atribuídas em regime de Complementação de Jornada (C.J.)²⁸. Na prática, esses professores assumem a quantidade de aulas disponíveis no momento de atribuição²⁹ e com as aulas de C.J. atingem a carga horária semanal de 25 aulas. Em 2017, no 7º ano C, a professora Cândida passou a atuar apenas em substituição, porque não teve as aulas de Língua Portuguesa atribuídas. Já a professora Regina não tinha aulas atribuídas e ocupava a função de módulo³⁰ na escola.

A presença de professoras na Escola Maria Felipa de Oliveira é de 70% e de professores 30%. Durante o trabalho de campo não foi constatada a presença de professores negros na escola. Por conseguinte, nós não entrevistamos e não assistimos aula de professores com esse fenotipo. Mesmo na reunião em que participamos com os professores e a coordenação pedagógica, no dia 18 de abril de 2016, não havia um único professor ou professora negra. Mesmo frequentando regularmente a escola, de abril de 2016 a dezembro de 2017, não nos deparamos com professores negros, ainda que a nossa presença na escola fosse restrita ao período da manhã. Na época de realização da pesquisa empírica nós identificamos apenas um funcionário negro, o qual ocupava um dos cargos mais subalternos na hierarquia das profissões exercidas na escola, que era a função de inspetor de alunos.

As idades dos professores variavam de 31 a 58 anos e os quatro que atuaram nas aulas de História estavam entre os mais jovens da escola. A maioria era casada e seis tinham filhos, o tempo no magistério variava de quatro a 38 anos e o tempo na escola de dois a 22 anos. Cinco admitiram a ideia de mudar de profissão, conforme expresso no quadro 1 (p. 98). Entre todos

²⁸ O Art. 7º da Portaria nº 9.067/17 estabelece que os professores em Jornada Básica (JB) ou Jornada Básica Docente (JBD), com horas-aula atribuídas em número inferior ao legalmente estabelecido, deverão cumprir com atividades de Complementação de Jornada – CJ, as horas-aula necessárias para a complementação de sua Jornada de Trabalho, na conformidade do disposto nos artigos 28 a 30 desta Portaria, ficando ao aguardo de novas possibilidades de escolha/atribuição no decorrer do ano letivo.

²⁹ Anualmente, no mês de dezembro, os professores da rede municipal de educação de São Paulo participam do processo de escolha e atribuição de aulas para serem ministradas no ano seguinte, de acordo com a ordem de classificação, que abrange: ordem de classificação em concurso público, tempo de serviço no magistério, tempo de serviço no magistério municipal e tempo de permanência na escola.

³⁰ A partir da Lei 14.660/07, regulamentada pela Portaria 4.194/08, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, instituiu o módulo de professores nas escolas, fixando uma quantidade de docentes superior à quantidade de salas de aula ou de aulas – quando se trata do 6º ao 9º ano –, proporcional à quantidade de classes em funcionamento. Em síntese, as escolas passaram a ter, em média, dois professores por disciplina e no caso de Português e Matemática, que têm carga horária maior (cinco aulas semanais), as escolas passaram ter até três professores para cada uma das disciplinas.

os professores, Dante era o único que exercia outra atividade profissional remunerada concomitantemente com o magistério, na área de Tecnologia da Informação (T.I.). Segundo este professor, a intenção é abandonar o magistério assim que a sua condição financeira se tornar mais estável. Apesar de reconhecer que o magistério não é a sua profissão preferida e de exercer concomitantemente outra atividade profissional, o professor Dante é o mais metódico e o que exerce uma gestão de sala de aula³¹ mais austera. Igualmente interessante é o fato de a sua aula estar entre as duas mais preferidas pelos alunos. Este professor também foi o único a indicar apenas um aluno como o mais frequente na indisciplina entre os quatro que atuaram no horário da aula de História.

Quadro 1 – Perfil dos docentes.

Nome	Idade	E. C.	F	T. M.	T. E.	Formação	C.M.P.
Cândida	34	Casada	2	13	3,5	Letras/Pedagogia	Sim
Carolina	58	Viúva	1	38	07	Biologia/Pedagogia	Não
Dante	34	Casado	1	13	04	Matemática	Sim
David	31	Casado	0	12	02	História	Sim
Frederico	41	Casado	3	17	08	Educação Física	Não
Marcela	58	Solteira	0	31	22	Letras/Pedagogia	*Não
Mariângela	54	Casada	0	26	05	Geografia	Não
Paula	34	Casada	2	12	07	Artes/Especialização	Sim
Regina	37	Solteira	0	04	02	Letras	Sim
Saulo	54	Solteiro	0	22	09	Letras/Pedagogia	*Não
Tássia	57	Casada	2	29	08	Matemática	*Não

Legendas: E.C – Estado Civil; F – quantidade de filhos; T. M. – tempo no magistério; T. E. – tempo na escola; C.M.P. – considerou mudar de profissão; * Vieram do setor privado para a educação.

³¹ Nos referimos à gestão de sala de aula na perspectiva de Gauthier e colaboradores (2006, p. 241), para os quais a gestão de sala de aula ou de classe é um “[...] conjunto de regras e disposições necessárias para criar um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem. [...] baseada na antecipação, pelos professores, da trajetória provável das atividades da sala de aula e no conhecimento das consequências dessas mesmas atividades sobre as situações de aprendizagem”.

A princípio, pretendíamos entrevistar apenas os quatro professores que atuaram no horário das aulas de História, mas sentimos a necessidade de incluir outros para ter uma dimensão mais ampla da percepção da indisciplina na escola, resultando nos sete professores entrevistados das disciplinas mencionadas anteriormente. Entre os professores do 6º ano C, em 2016, apenas a professora de Informática Educativa não pode ser entrevistada, por incompatibilidade de agenda. Entre os docentes entrevistados, apenas o professor Saulo, titular da disciplina de Língua Portuguesa, em 2017, não ministrou aulas para a classe do 6º ano C em 2016. Aliás, foi por esse motivo que, no ano de 2017, a professora Cândida não conseguiu assumir as aulas dessa disciplina na condição de titular. É possível dizer que a ampliação da quantidade de entrevistas dos professores favoreceu uma melhor compreensão do que acontecia no ambiente escolar, especialmente no tocante à percepção que eles tinham da indisciplina dos alunos.

Entre esses sete professores entrevistados todos afirmaram não pensar em mudar de profissão, mas três admitiram mudar de área ou de cargo. Um professor aspira ascender aos cargos de coordenador pedagógico, diretor de escola ou supervisor escolar. Uma professora pretende atuar na área de arte-educação ou na educação superior e a professora de Ciências admitiu a vontade de mudar para a área de exatas. Esta professora chegou a dizer: “eu acho que um dia eu me encontro, apesar de todos os problemas que tem na educação”. Para os outros três, estar na educação já foi um processo de mudança. Um professor era auditor bancário em uma instituição privada, onde trabalhou durante 11 anos antes de ir para a educação. Uma professora veio de empresa privada e está em vias de se aposentar, enquanto uma terceira trabalhou em escritório de contabilidade, tem formação em Matemática e atua na Sala de Leitura da escola. Vale também acrescentar que o professor David, embora tenha dito que não pretendia mudar de profissão, afirmou que a vida é incerta e que talvez pense em fazer outra coisa na vida daqui a algum tempo.

2.6.2 Os/as alunos/as

Como já informado, a observação da pesquisa de campo foi feita nas classes do 6º ano C, em 2016, e do 7º ano C, em 2017. No dia 01 de agosto de 2016 o professor David me apresentou aos alunos da classe do 6º ano C e eu conversei com a turma sobre o meu estudo e o tempo que passaríamos juntos a partir daquela data. Esclareci que eu acompanharia as aulas

de História e que eu não seria um professor da classe ou professor auxiliar. Procurei deixar bem marcada a minha função de pesquisador e de não pertencer ao quadro de profissionais da escola. Expliquei que eu poderia participar algumas vezes do recreio e que poderíamos conversar lá também. O professor David falou com os alunos de maneira a reiterar o que eu havia dito, sobretudo em relação à minha autonomia de pesquisador e de não ser visto como mais um profissional ou professor da escola. A conversa transcorreu moderadamente e sem interrupções. A partir desse dia, quando eu entrava na classe para fazer a observação alguns alunos já me cumprimentavam dizendo: “– E ai, Cláudio!?”

Não houve transferências a partir do início do período de observação, em agosto de 2016, mas antes de iniciarmos a pesquisa empírica, naquele mesmo ano, oito alunos já haviam sido transferidos para outras unidades educacionais e um havia sido remanejado para outra classe do 6º ano. Isto revela que o fluxo de entrada e saída dos alunos na turma, e consequentemente na escola, é bastante acentuado, atingindo quase um terço da turma, enquanto o índice de reprovação em 2016 foi relativamente baixo. Apenas dois alunos foram retidos, o que corresponde a quase de 6% da classe. Ambos tinham problemas de aprendizagem e eram frequentes na indisciplina. Esses dados alertam para uma possível pressão exercida sobre os estudantes que apresentam mau comportamento ou que demonstram ter alguma dificuldade para aprender, já que os indicadores educacionais da escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, historicamente, têm sido bons.

A faixa etária dos estudantes variava entre 11 e 13 anos, porque dois deles (Eduardo e Heitor) estavam com a idade acima da esperada para a classe do 7º ano, cuja correlação idade-série é de 12 anos. Nesse caso, eles estavam com um ano de atraso no fluxo escolar esperado. Coincidentemente, esses dois alunos vieram transferidos de outra unidade educacional e já haviam passado pela experiência da reprovação em algum momento da escolarização. O parâmetro que indica a defasagem idade-ano de estudo desses dois estudantes é o Artigo 2º da Resolução nº 2³², de 9 de outubro de 2018, do Conselho Federal de Educação (CFE.), que define

³² O Art. 2º desta Resolução define que a “data de corte etário vigente em todo o território nacional, para todas as redes e instituições de ensino, públicas e privadas, para matrícula inicial na Educação Infantil aos 4 (quatro) anos de idade, e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, é aquela definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44709546. Acesso em 20 out. 2018.

as diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Esta Resolução vem sendo editada pelo CFE desde 2010, quando foi implantado decisivamente no Brasil o Ensino Fundamental de nove anos.

No tocante ao sexo dos estudantes, em 2016, do total de 35 alunos matriculados no agrupamento do 6º ano C, 18 eram meninos e 17 eram meninas. Já em 2017, no agrupamento do 7º ano C, esta diferença chegou a ser considerável. Nessa turma, os meninos passaram a ser 23 e as meninas eram apenas 14 e isso significa que a quantidade de meninos chegou a ser 40% maior, quando no ano anterior havia apenas um garoto a mais. Esta diferença de 40% da presença maior dos meninos na sala de aula foi percebida pelo professor Dante, que acredita que esta diferença pode ser uma das causas do protagonismo exclusivo dos garotos na indisciplina. Em sua entrevista esse professor afirmou que “o número de meninas é muito menor, então, eu não sei se isso acaba intimidando de alguma forma. A gente tem aí, principalmente nessa sala, um número de meninas muito pequeno em relação ao número de meninos” (Professor Dante).

Em relação à cor/raça dos alunos essa era uma distinção ainda mais acentuada. Na minha percepção, os agrupamentos do 6º ano C e do 7º ano C, bem como em toda a Escola Maria Felipa de Oliveira a presença de alunas e alunos negros era muito pequena. Durante o período de observação nós identificamos apenas um aluno da cor preta (Bernardo). Talvez isso possa ser explicado pela localização da escola, que fica em um bairro de classe média, cuja população não frequenta a escola pública, o que favorece a vinda de alunos de bairros vizinhos e de mais distantes, exigindo gasto com transporte e de disponibilidade de alguém da família para acompanhar até a escola. Com isso, para estudar na Escola Maria Felipa de Oliveira o aluno deve ter condição de arcar com os gastos com transporte, fator que pode ser decisivo e pode impactar negativamente na escolha das famílias mais empobrecidas. Nesse caso, “mesmo ao se tomar como unidade de análise apenas os pobres, os negros serão dentre estes ainda mais pauperizados do que os brancos” (GÓIS, 2008, p. 744).

Embora o nosso objetivo fosse examinar a indisciplina no contexto da sala de aula, nós optamos por não entrevistar apenas os estudantes mais frequentes na indisciplina e incluímos também aqueles considerados bons alunos por seus professores. Coube aos quatro docentes que ministraram as aulas de História (David, Cândida, Dante e Regina) indicarem os bons alunos e os mais frequentes na indisciplina. Esta estratégia de criar duas categorias – uma de bons alunos

e outra dos mais indisciplinados – teve a finalidade de não constranger ou estigmatizar os estudantes, pois não queríamos que os entrevistados fossem vistos como os alunos-problema³³ pelos colegas. Além disso, os próprios alunos entrevistados tinham que indicar os colegas que eles consideravam como os mais indisciplinados da classe. As indicações dos mais frequentes na indisciplina pelos professores e pelos próprios estudantes (quadros 2, 3, 4 e 5) foram úteis para saber se as suas percepções da indisciplina eram coincidentes.

Os docentes indicaram 11 meninos e uma menina como os mais frequentes na indisciplina. No entanto, a garota não quis gravar entrevista e entre os 11 meninos três já haviam sido transferidos da escola antes do início da pesquisa de campo (agosto de 2016). Um garoto se recusou a conceder entrevista, mesmo estando autorizado pela família, e um não compareceu à escola nos dias em que elas foram realizadas. Foi por esta razão que entre os 11 estudantes indicados como os mais frequentes na indisciplina apenas cinco foram entrevistados. Entre os bons alunos oito foram indicados, sendo seis meninas e dois meninos. De acordo com esse quadro, os alunos foram entrevistados em três etapas, sendo dois blocos de quatro e um de cinco entrevistas. Em função disso, durante esses dias, nós permanecemos na escola das 07h às 11h. Este procedimento foi definido devido ao tempo de duração das entrevistas, pois com as crianças o tempo de entrevista varia consideravelmente, a depender da capacidade de articulação, das respostas sucintas, ou até mesmo da timidez delas. Os cinco estudantes considerados frequentes na indisciplina eram (Carlinhos, Eduardo, Luciano, Rômulo e Telêmaco).

2.6.3 Os instrumentos de pesquisa

Além do acompanhamento das aulas nas classes dos 6º e do 7º ano, nós utilizamos quatro instrumentos de investigação: questionário socioeconômico; escala de proximidade entre os estudantes (sociograma); índice de clima escolar e; índice da relação professor-aluno. Com isso, objetivamos captar alguns dados de pesquisa que possam aprofundar informações sobre os

³³ Para Aquino (1998), o ‘aluno-problema’ seria aquele que apresenta distúrbios psicopedagógicos de natureza cognitiva (aprendizagem) ou comportamental. Freitas (2011), amplia esta noção ao afirmar que ela diz respeito às dificuldades de ensino e de aprendizagem associadas à pobreza e/ou a ambientes urbanos socialmente vulneráveis, o que, a nosso ver, pode incluir também a indisciplina como um fator associado à dificuldade de aprendizagem, como relataram os professores entrevistados e conforme apontam os estudos de Silva e Matos (2014; 2017) e Matos e Ferrão (2016).

alunos e também sobre a interação pedagógica em sala de aula. Participei, ainda, na condição de observador, das reuniões dos conselhos de classe, realizei entrevistas de aprofundamento com o professor David e os/as professores/as Cândida, Dante e Regina, sendo que os três últimos substituíam o professor David nas suas ausências. Esse professor colaborou com a pesquisa até maio de 2019 fornecendo informações sobre as trajetórias de alguns estudantes, especialmente em relação às repetências e transferências. O livro de ocorrências também deveria ser um instrumento considerado nesta pesquisa, mas não foi possível utilizá-lo porque a escola não mantinha registro organizado em um livro. Quando eram feitos registros sobre as ocorrências disciplinares dos alunos eles ficavam sob o poder da direção da escola e não foram disponibilizados. Com isso, não foi possível trabalhar com os números das ocorrências mais gerais, o que inviabilizou a obtenção de dados quantitativos sobre a dimensão da indisciplina na escola, particularmente informações relativas aos sujeitos que praticavam os atos disruptivos e os professores que faziam os registros dessas ocorrências.

2.6.3.1 As entrevistas

De março a novembro de 2017 foram entrevistados 11 docentes, entre os quais sete professoras e quatro professores, e 13 estudantes, sendo seis meninas e sete meninos. Entre esses, cinco eram considerados pelos/as docentes como os mais frequentes na indisciplina e oito considerados bons alunos³⁴. Inicialmente, nós pretendíamos entrevistar apenas o professor David, que era o titular das aulas de história, e os/as outros/as três que o substituíam em suas ausências (Cândida, Dante e Regina). No entanto, devido à necessidade de mais informações a respeito do comportamento dos alunos e de mais detalhes sobre a percepção que os professores tinham da escola nós resolvemos entrevistar os demais professores que ministravam aulas das demais disciplinas na classe do 7º ano C. Todos os professores e professoras foram prestativos/as e atenderam a esta solicitação, o que nos obrigou a estender o tempo previsto para as entrevistas que inicialmente deveria acontecer de março a junho de 2017. Em função disso e da greve dos professores da rede municipal, que aconteceu do final do mês de fevereiro

³⁴ Adotamos aqui a noção de bom aluno descrita por Régine Sirota (1993, p. 89), para a qual [...] ser um bom aluno não é somente ser capaz de assimilar conhecimentos e habilidades complexas. Significa também estar disposto a “jogar o jogo” de exercer um ofício de aluno que abrange tanto o conformismo quanto a competência.

até a segunda quinzena do mês de março, as entrevistas foram realizadas de março a novembro daquele mesmo ano, sendo que a entrevista do professor David, realizada em um café, no centro da cidade de São Paulo, foi a mais longa de todas e a única a ser feita fora da escola e no período da greve dos profissionais da educação paulistana. Isto se deu em razão da imprevisibilidade da duração do movimento grevista, que poderia prejudicar o calendário da pesquisa, caso se estendesse por alguns meses.

O questionário semiestruturado de entrevista destinado aos 11 professores é composto pela seção *perfil docente*, com sete perguntas que vão de informações elementares como o nome a outras informações mais subjetivas como a possibilidade de abandono da profissão, e pela seção *impressão da turma/classe e a indisciplina*, com 14 perguntas iniciais. As entrevistas foram realizadas com agendamento prévio e aconteciam em dias diferentes daqueles destinados à observação na classe. Os docentes eram entrevistados em dias específicos para evitar sobreposição de horário, caso a sessão fosse demorada ou houvesse atraso da parte dos entrevistados. Apenas uma professora não aceitou que a entrevista fosse gravada. Apesar de aceitar participar da pesquisa, ela foi econômica nas palavras e se recusou a emitir opinião sobre os alunos ou sobre a turma, o que praticamente inviabilizou a entrevista. Cabe ainda sublinhar que esta professora era pouco vista na escola e quando estava presente não era vista conversando com os colegas.

A fim de obter mais esclarecimentos sobre o que era observado em classe ou sobre alguns dados verificados nas entrevistas dos estudantes, os quatro professores que atuaram no horário da aula de História responderam a mais três perguntas complementares que foram enviadas por e-mail. Essas perguntas foram acrescentadas com o objetivo de obter informações mais precisas acerca do contato dos professores com a temática da indisciplina nos cursos de formação, bem como tentar saber as explicações desses professores em relação ao maior protagonismo dos meninos na indisciplina. Queríamos saber também, e com mais detalhes, das características das meninas que fazem com que elas tenham um comportamento mais ordeiro e menos contestador do que os meninos, conforme observado na pesquisa empírica e nas entrevistas dos alunos. Consideramos importante perguntar mais diretamente sobre esses aspectos e, principalmente, confrontar a opinião dos professores com a percepção dos estudantes, para os quais os meninos são realmente mais indisciplinados do que as meninas.

Apenas o professor Dante, um dos substitutos do professor David e titular da disciplina de Matemática, não respondeu ao e-mail com as seguintes perguntas complementares.

- 1) Você já participou de curso de formação que teve como tema a indisciplina escolar?
- 2) Tanto os meninos quanto as meninas assumem que os garotos são mais indisciplinados do que as garotas, bem como isso ficou evidente nas entrevistas com os próprios professores e na observação das aulas no 6º ano C e no 7º ano C. Nesse sentido, o que você identifica como características dos meninos que fazem com que eles sejam mais indisciplinados e tenham mais dificuldade de aprendizagem?
- 3) Quais são as características das meninas que fazem com que elas sejam mais ordeiras, bem comportadas e acabam indo melhor no processo de ensino-aprendizagem?

No total, 15 estudantes deveriam ser entrevistados, mas dois se recusaram a fazê-lo. Orfeu³⁵, um dos mais indisciplinados da classe, citado pela maioria dos professores e pelos colegas como um aluno inteligente. Juliana, única garota mencionada apenas por um professor (David) como uma aluna frequente na indisciplina. A recusa de Orfeu em conceder a entrevista revela o seu lado arredio e indiferente ao que acontece na classe. Esse tipo de comportamento era extensivo aos colegas, com os quais Orfeu pouco se envolvia e que, de alguma maneira, parecia ser excluído por eles também. Quanto a Juliana a sua recusa foi justificada pela timidez, o que contrasta com a percepção do professor David que a vê como indisciplinada, embora ele tenha feito a sua ressalva quanto a isso também. No mais, era uma garota engajada nos estudos em sala de aula, colaborava com os colegas e era bem relacionada com a turma.

O questionário destinado aos alunos é composto pelas seções *a escola e a indisciplina escolar*, com nove e seis perguntas iniciais, respectivamente. As entrevistas com os alunos foram realizadas individualmente em quatro dias e previamente combinados com o professor David, para não atrapalhar demasiadamente a rotina da sala, uma vez que elas eram realizadas no horário de aula, porque os estudantes não podiam permanecer na escola depois das aulas ou chegar antes das 07h da manhã. Todas as alunas entrevistadas foram aquelas consideradas boas alunas pelos professores, enquanto que entre os alunos dois eram considerados bons alunos e

³⁵ A escolha do nome fictício desse garoto foi inspirada em Orfeu, personagem da mitologia grega. Orfeu era médico e conhecido como o poeta mais talentoso que já viveu. Orfeu ganhara uma lira de presente de seu pai e quando a tocava encantava completamente, a ponto de os pássaros interromperem o voo para escutar a música e os animais selvagens perdiam o medo. Nesse caso, não haveria melhor nome a atribuir, pois esse garoto exercia um verdadeiro fascínio sobre os seus colegas e professores.

cinco considerados frequentes na indisciplina. Mesmo se tratando de crianças de 12 e 13 anos nós não sentimos dificuldades em entrevista-las, bem como não houve diferença em entrevistar meninas e meninos. Todos compreendiam bem as perguntas e davam respostas objetivas, claras e coerentes. Houve coesão na percepção da indisciplina nos grupos das meninas e dos meninos, visto que os três nomes mais citados como os mais recorrentes na indisciplina coincidiram nos quadros 4 e 5 (p. 119). Eduardo, Luciano e Orfeu apareceram, no mínimo, três vezes nas duas tabelas.

2.6.3.2 Índice do clima disciplinar e índice da relação professor-aluno

Esses dois instrumentos foram aplicados no agrupamento do 7º ano C, em 2017, e se referem às disciplinas de História, Português, Matemática e da Professora Paula. A inclusão dos questionários teve como objetivo levantar informações relacionadas ao ambiente de aprendizagem da sala de aula e foram baseados no PISA – *index of disciplinary climate and index of teacher-student relations* (OECD, 2013). O índice do clima disciplinar faz referência a cinco coisas que podem acontecer na sala de aula e cada uma delas conta com quatro alternativas de respostas (em todas as aulas; na maioria das aulas; em algumas aulas; nunca ou quase nunca). As questões são relacionadas ao comportamento dos estudantes e à fluidez das aulas. Por sua vez, o índice da relação professor-aluno refere-se à predisposição dos professores em atender e apoiar os estudantes e ajuda a captar a percepção que esses estudantes têm do senso de justiça do professor. Também foi elaborado com cinco afirmações e cada uma delas conta com quatro alternativas de respostas (concordo totalmente; concordo; discordo; discordo totalmente). Além disso, os instrumentos foram pensados também para verificar a percepção dos estudantes em relação à indisciplina na sala de aula e o grau de interação pedagógica. Do ponto de vista metodológico, tomamos o cuidado para que no momento da aplicação dos questionários relativos à disciplina de História o professor David se ausentasse da sala de aula para não constranger os alunos.

2.6.3.3 O questionário socioeconômico

A obtenção de dados sobre o perfil socioeconômico dos estudantes foi importante para compreender melhor a variável *classe social* no agrupamento pesquisado. No dia da aplicação,

apenas 22 estudantes estavam presentes na escola e 21 responderam ao questionário, pois Orfeu, mais uma vez, se recusou a participar. A quantidade de alunos que respondeu ao instrumento de pesquisa corresponde a 2/3 do total da classe. Apesar de comumente no Brasil os estudantes de escolas públicas de nível básico pertencerem a estratos sociais menos favorecidos a heterogeneidade também tem o seu lugar quando se leva em conta as diferenças intraclasses. Além disso, informações a respeito das condições socioeconômicas e culturais dos estudantes podem ajudar a entender alguns aspectos das suas condições de aprendizagem na escola. A faixa de renda das famílias dos estudantes variava de três a dez salários mínimos³⁶ e geralmente a renda é composta pelo salário de duas pessoas adultas. Nove crianças moram com os pais biológicos, duas moram com a mãe e o padrasto, sete moram só com a mãe, um mora com o pai e a madrasta e um mora com as irmãs. No dia de aplicação do questionário duas crianças que residiam com a mãe e o padrasto não estavam presentes, por isso que nesse item elas são quatro e não duas.

Apenas cinco crianças vão a pé para a escola, mas sempre acompanhadas pelos pais. A maior parte vai de transporte público, sendo que oito crianças utilizam duas conduções para chegar à escola (ônibus e metrô). Uma criança dispõe do transporte escolar gratuito (TEG), oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, e quatro utilizam transporte escolar particular. Ao menos 20 alunos moram em bairros diferentes daquele em que a escola está localizada e alguns residem em lugares muito distantes ou no extremo da Zona Leste, como Chácara Califórnia, Jardim Maringá, Jardim Lajeado, São Miguel Paulista e Parque Novo Mundo. Geralmente esses alunos estudam na Escola Maria Felipa de Oliveira porque os seus pais trabalham nas imediações ou por indicação de um conhecido, por se tratar de uma unidade educacional de boa reputação. Após a saída, às 12h10, alguns alunos têm a jornada estendida até às 18h em uma entidade beneficente, que fica a 600 metros de distância da escola.

De acordo com a autodeclaração, baseada nas classificações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁷, oito crianças são brancas, oito pardas, duas pretas e duas

³⁶ Em 2017, ano em que foi aplicado o questionário socioeconômico, o valor do salário mínimo era de 937,00 (novecentos e trinta e sete reais), instituído pelo Decreto nº 8.948/16, de 29 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8948.htm. Acesso em 15 out. 2018.

³⁷ Neste estudo, nós consideramos as categorias estabelecidas pelo IBGE (branco, pardo, preto, amarelo e indígena).

amarelas. Apesar de duas crianças se declararem da cor/raça preta e duas da amarela, no período da observação nós não identificamos nenhuma criança com característica asiática e apenas uma foi reconhecida por nós como sendo da cor preta. Tanto nas classes em que realizamos a observação quanto na escola os estudantes eram majoritariamente brancos. Muito provavelmente a variável socioeconômica pode explicar a ausência de crianças da cor/raça preta na escola, especialmente quando se sabe que a unidade educacional está localizada em um bairro de classe média e a maior parte da sua demanda é proveniente de outras localidades, fazendo com que as famílias dessas crianças dependam de recursos financeiros e tempo disponível dos pais para ter acesso à educação lá ofertada. A maior parte dos estudantes declara ter uma religião. Seis se declararam católicos, nove evangélicos, um umbandista, dois ateus, dois agnósticos, um cristão e um não respondeu a esta pergunta. Nesse quesito não foram apresentadas alternativas de respostas para os alunos, de maneira que todas essas categorias foram pronunciadas espontaneamente por eles.

2.6.3.4 Escala de proximidade entre os alunos – sociograma

Baseado no método sociométrico desenvolvido por Krech; Crutchfield; Ballachey (1975), que permite medir/avaliar as relações sociais entre os integrantes de um grupo que têm objetivos em comum e se influenciam mutuamente, a escala busca verificar o grau de preferência/rejeição entre os alunos. Em relação a esta pesquisa, nós usamos o sociograma para verificar o nível de preferência ou de rejeição daqueles alunos frequentes na indisciplina em relação aos seus pares. Este questionário é composto por oito questões, sendo que três indicam a preferência, três a rejeição e duas tratam mais diretamente da indisciplina, posto que uma dessas duas especifica os atos disruptivos praticados e a outra identifica o aluno mais frequente na indisciplina. Para cada aluno é pontuado um escore obtido pela fórmula: $I = (P/3n-3) - (R/3n-3)$, sendo I o índice de proximidade; P, o número de citações de determinado aluno em relação às questões referentes à preferência; R, o número de citações de determinado aluno em relação às questões referentes à rejeição. O escore pode variar de -1 a +1 e quanto maior for o número maior será a aceitação de um aluno pelos seus colegas, e vice-versa. Esta escala foi particularmente importante porque ela nos forneceu dados que permitem saber em que medida a indisciplina pode afetar as relações interpessoais entre os alunos frequentes na indisciplina e os seus pares.

As três questões da preferência são: com quem prefere fazer trabalhos em sala de aula; com quem prefere brincar/conversar no recreio e; com quem prefere estudar em casa. As três da rejeição: com quem não gostaria de fazer trabalhos em sala de aula; com quem não gostaria de brincar/conversar no recreio e; com quem não gostaria de estudar em casa. As outras duas são: quem mais atrapalha a aula e o que faz para atrapalhar. Para cada uma das questões os alunos deveriam indicar apenas um dos colegas, tanto para as preferências quanto para as rejeições. No entanto, alguns indicaram dois colegas, especialmente no campo das preferências, sob a alegação de que os dois eram muito amigos/as. Nesse caso, nós consideramos a primeira indicação, pois sugerimos que as crianças indicassem na ordem de importância, ou seja, que falasse qual dos dois indicados vinha na primeira opção.

3 AS CONFIGURAÇÕES DAS PRÁTICAS COTIDIANAS NA SALA DE AULA

A indisciplina dos alunos era um problema bastante presente no cotidiano das salas de aula em que realizamos o estudo. Na percepção de alguns professores havia indisciplina, mas ela não chegava a inviabilizar o trabalho pedagógico. Para a professora Regina, por exemplo. “tem alunos bons, legais, e tem uns que já são complicados, no sentido de falta de respeito com o colega, desinteresse. Assim, vir para a escola pra aprontar, para brincar, para zoar. Então, esses problemas ocorriam na sala” (Professora Regina). Já para outros professores, o nível de indisciplina era considerado alto e a intensidade também era maior do que nas outras classes do mesmo período, como relatado pelo professor Saulo na sua entrevista, realizada no dia 28 de novembro de 2017:

Aqui eu tenho cinco salas. Eu tenho um 6º ano B e esse 7º B eu posso falar que são equivalentes em termos de bagunça. As outras salas são mais tranquilas. Agora, o 6º ano B evoluiu muito. Ele evoluiu assim: eu consigo fazer uma chamada geral. Eu consigo conduzir a aula de uma maneira mais tranquila e no 7º ano C não. No 7º ano C é aquela tensão a todo o momento. Eu consigo baixar a adrenalina deles, mas fica naquela tensão a todo o momento. Então, eu posso dizer que é um nível alto de indisciplina. E não é uma opinião minha só não. Os colegas também comentaram na sala dos professores, que essa sala é terrível! Depois do intervalo eu vou para essa sala. É uma coisa que atrapalha o trabalho de vários colegas. E para mim também eu poderia dizer que é um nível alto de indisciplina (Professor Saulo).

A despeito disso, não é possível afirmar que a indisciplina era generalizada. De acordo com o que observamos, ela era geralmente protagonizada por alguns meninos. Nem todos os garotos participavam e as meninas não tomavam parte nela. Ao menos, não na sua forma mais contestadora que punha em risco a interação pedagógica ou interpessoal entre professores e alunos. Nesse contexto, ainda que a percepção dos professores seja um tanto difusa na hora de indicar os alunos que protagonizam a indisciplina em sala de aula, há, no entanto, um consenso entre eles quanto àqueles estudantes que mais atrapalham o andamento das aulas. Para se ter uma ideia, durante o período de realização da pesquisa (agosto de 2016 a dezembro de 2017), se refinássemos um pouco mais o critério e ao invés de cada aluno indisciplinado ser mencionado por duas pessoas diferentes e passasse a ser mencionado por três ou mais a quantidade dos mais frequentes na indisciplina cairia para seis estudantes no período de dois anos letivos.

3.1 Os frequentes na indisciplina

Para identificar os estudantes frequentes na indisciplina nós levamos em consideração a pesquisa etnográfica e as entrevistas de professores e alunos, de modo que tivemos três perspectivas diferentes: do etnógrafo, dos/as professores/as e dos/as estudantes. Por sua vez, os grupos dos/as professores/as e dos/as estudantes foram divididos em dois subgrupos. Os/as professores/as foram separados entre os que atuaram no horário da aula de História (David, Cândida, Dante e Regina – quadro 2) e os demais professores da classe que eram regentes das outras disciplinas (quadro 3). Os estudantes foram separados em um subgrupo de meninas (quadro 4) e outro de meninos (quadro 5). Em face disso, nas classes do 6º e do 7º ano, ao todo, 16 alunos foram referidos como os mais frequentes na indisciplina entre os 11 professores, os 13 estudantes e o etnógrafo. No entanto, apenas nove alunos foram considerados, devido ao critério de cada um deles ser mencionado por, ao menos, duas pessoas diferentes nos segmentos docente e discente, de modo que só passou a figurar nos quadros 2, 3, 4 e 5 os alunos que foram mencionados por duas pessoas ou mais. Isso foi necessário para identificar os estudantes que mais atrapalhavam as aulas e para verificar havia percepções diferentes entre os três segmentos (etnógrafo, professores e alunos).

Como identificado pelo etnógrafo, professores e alunos, havia indisciplina nas classes do 6º ano C e do 7º ano C e a depender do/da docente, da interação pedagógica e da gestão de sala de aula, ela era mais ou menos controlada. Contudo, essa indisciplina não chegava a ser disseminada entre as meninas, tampouco era generalizada entre todos os meninos. Os comportamentos disruptivos e os confrontos com as/os docentes eram mais frequentemente protagonizados por alguns garotos. Esses garotos com histórico de indisciplina não apresentavam características semelhantes, principalmente quando se trata de dificuldade de aprendizagem, embora esta tenha se mostrado uma marca intensa entre alguns deles. Todavia, dois desses alunos, – Orfeu e Rômulo –, destoavam desse perfil, pois os professores e os próprios colegas os reconheciam entre os estudantes mais inteligentes da turma, apesar de Orfeu raramente realizar as lições ou as atividades em classe e isso, em grande medida, dificultou constatar o seu desempenho durante a realização da pesquisa empírica.

Rômulo, ao contrário, era visto pelo professor David como um aluno brilhante ou o gênio da escola, percepção que foi comprovada durante o estudo de campo na classe do 6º ano

C. No caso desse garoto foi possível comprovar o seu bom desempenho e sagacidade durante as observações. Ele era solicitado pelos colegas para realizar lições em dupla, dava boas respostas aos professores e se expressava muito bem. Ironicamente, esse era o aluno que mais contrariava os professores e particularmente o professor David, pelo seu protagonismo na indisciplina. Tanto este professor quanto os outros três que o substituíam (quadro 2) falavam da indisciplina de Rômulo com um certo rancor. Para eles, Rômulo era quem mais “tocava o terror” e perturbava mais constantemente as aulas, mais do que qualquer outro aluno. Esse garoto era, de longe, considerado um dos mais frequentes na indisciplina, o que corresponde ao que foi observado na pesquisa de campo. Entre todos os alunos com esse perfil, Rômulo era aquele que mais chamava a atenção, até mesmo pelo sentimento de incomplacência que o seu comportamento gerava nos professores.

3.1.1 Os frequentes na indisciplina para o etnógrafo

Ainda na primeira etapa do trabalho de campo, realizada na classe do 6º ano C, de agosto a dezembro de 2016, nós fizemos apenas as observações. Nesse período não aplicamos nenhum dos instrumentos de pesquisa e nem fizemos entrevistas com professores ou alunos. O nosso intuito era conhecer os estudantes sem ter o olhar orientado, ou seja, sem saber previamente pelos professores ou pelos próprios alunos quem eram os estudantes mais indisciplinados da classe. Queríamos perceber as movimentações e práticas cotidianas dos estudantes sem a interferência de julgamentos prévios, de maneira que pudéssemos construir três perspectivas isentas na percepção da indisciplina na sala de aula. Nesse sentido, passamos a ter a indisciplina percebida pelo etnógrafo, pelos professores e pelos estudantes. Esta estratégia foi estabelecida com o objetivo de confrontar as três dimensões da percepção do problema. Queríamos saber se o lugar ocupado pelos sujeitos (pesquisador, professores e alunos) influenciaria na maneira de perceber a indisciplina na sala de aula. A percepção do etnógrafo é apresentada primeiro porque ela foi construída na primeira etapa da pesquisa, a partir das suas observações e apoiado em suas anotações do caderno de campo e no relato ampliado. Em relação às percepções dos estudantes e dos professores procuramos analisar se as apreensões da indisciplina em sala de aula podem ser diferentes para eles, e se essa diferença tem a ver, também, com o sexo.

Com base nisso, nós identificamos quatro alunos como os mais frequentes na indisciplina, no período de agosto a dezembro de 2016: Bernardo, Luciano, Orfeu e Rômulo.

Entre esses quatro estudantes, Orfeu e Rômulo eram os que mais contribuíam para inviabilizar as aulas, especialmente quando se tratava das aulas das professoras Cândida e Regina, as quais substituíam o professor David nas suas ausências. Esses dois alunos tinham características distintas, bem como demonstravam disposições diferentes em relação aos estudos, no desenvolvimento das atividades de sala de aula e nas relações interpessoais. Rômulo era considerado inteligente pelos professores e, ao mesmo tempo, era o mais rejeitado por eles, devido à indisciplina que apresentava. Era sociável, sereno, mesmo nos momentos de tensão com os/as professores/as. Se relacionava bem, além de ser respeitado por todos os colegas. Exercia uma certa liderança entre os garotos, sobretudo, entre os indisciplinados ou os “rapazes”, nos termos de Willis (1991)³⁸. Muitas vezes, Rômulo apenas começava uma brincadeira na sala de aula e outros colegas assumiam e continuavam por mais algum tempo ou até serem admoestados pelos professores. Esse garoto detinha claramente uma habilidade para mobilizar os colegas de classe e engajá-los nas suas brincadeiras, sobretudo, pela sua “capacidade para tomar a iniciativa, para fazer os outros rirem, para fazer coisas inesperadas ou divertidas” (WILLIS, 1991, p. 181).

Orfeu era mais introspectivo, geralmente não fazia as lições na classe e não era tão sociável com os colegas. Muito raramente era visto em conversas descontraídas com outros garotos, mesmo durante as partidas de tênis de mesa, momento em que ele era o maior protagonista. A sua feição carrancuda não se desfazia nem mesmo nesse momento em que todos os garotos admiravam a sua habilidade com a raquete. Orfeu era solitário e de pouca conversa, apesar de fazer coisas que interferiam na rotina da aula, como bater um livro contra a parede insistentemente ou deitar-se no chão da sala. Esse isolamento e o prestígio que Orfeu usufruía entre os professores eram indicações de que ele não podia fazer parte do grupo mais afeito à contra-cultura escolar (WILLIS, 1991), pois faltava-lhe solidariedade para cerrar fileira com os colegas com tal perfil, quando eles partiam para o confronto aberto com os professores. Para Orfeu, o limite da perturbação à ordem regimental do trabalho pedagógico em sala de aula era justamente o confronto com os professores. Orfeu não se engajava no grupo dos outros alunos bagunceiros e com isso ele sofria a aversão deles. Por mais que Orfeu pudesse “se apoderar de

³⁸ Ainda que Paul Willis se referisse a jovens de ensino médio da classe operária inglesa da década de 1970, a postura dos alunos indisciplinados, a nosso ver, suscita um certo engajamento na cultura contra-escolar discutida por este autor.

coisas que, embora sejam de qualquer forma detestadas ou desvalorizadas pelos ‘rapazes’ por outros motivos, não são vistas como pertencendo de direito a esse grupo” (WILLIS, 1991, p. 69). Se Orfeu não era um estrangeiro como aqueles que sofriam esse tipo de preconceito descrito por Paul Willis, de algum modo ele se tornara um estrangeiro no grupo dos alunos indisciplinados. Isso porque, ainda que os alunos que protagonizam frequentemente a indisciplina constituam uma rede na sala de aula “esta nunca é abrangente e se opõe radialmente à dissolução num todo fusional” (GROS, 2018, p. 62).

No mais, o comportamento de Orfeu era até mais desdenhoso com os professores do que o comportamento geralmente apresentado pelos demais colegas indisciplinados. Na maioria das vezes, esse garoto sequer abria o caderno e era um dos alunos que mais apresentava um comportamento de desinteresse e até de indiferença com o que se passava nas aulas. Em alguns momentos, as suas atitudes sugeriam impaciência.

Orfeu, um dos alunos mais irrequietos do semestre passado, está sentado, mas não demonstra interesse pela aula, tal qual acontecia antes. [...] Orfeu começa a se movimentar, saindo algumas vezes do seu lugar. Em certa altura ele pega uma bola de tênis, que é solicitada imediatamente pelo professor. Orfeu não contesta e joga a bola, dizendo: “no peito”, que na linguagem do futebol significa dominar a bola com estilo, gesto conhecido como matar no peito. Depois disso ele inclina a cadeira para trás com a mão apoiada na carteira e cai de costas, causando risos nos colegas e admoestação do professor, que manda ele se levantar e pôr a cadeira na posição correta. [...] Orfeu volta a demonstrar impaciência e levanta-se algumas vezes. A certa altura da aula ele deita-se no chão com os pés voltados para a frente da sala, permanecendo deitado por alguns minutos e sem ser incomodado pelo professor (Caderno de Campo, no dia 13/03/2017).

Nesse dia, tivemos a impressão de que Orfeu estava apenas inquieto e agitado por alguma razão que não tinha ligação com a aula. Não parecia que ele queria inviabilizar a atividade que estava sendo realizada ou mesmo chamar a atenção dos colegas ou do professor, porque a aula seguia normalmente com vários alunos atentos à explicação da matéria e participando ativamente. Talvez, Orfeu quisesse demonstrar apenas que aquilo que estava acontecendo não lhe interessava ou, quiçá, esconder as suas fragilidades. O professor dava uma aula sobre representação cartográfica dos Séculos XV e XVI. A explicação parecia tão compreensível e interessante para os demais alunos que Antônio relacionou um dos mapas com um jogo chamado “O Assassino Scream”, que faz referência à obra *O Grito* de Edward

Munch³⁹. Mesmo assim e com toda a empolgação dos colegas Orfeu manteve-se indiferente e visivelmente impaciente durante a realização de toda a atividade. No final da aula eu fui conversar com o professor David para que ele me explicasse a associação que Antônio havia feito entre os mapas trabalhados na aula e o jogo.

Ele [Antônio] fez uma relação com o jogo “O Assassino Scream”, que é uma série de jogos e cada um se passa em um período da história, desde a época dos templários até a época dos movimentos sindicais na Inglaterra e... Rapidamente, a história do jogo é assim: você faz parte de um grupo de uma sociedade secreta, que tem a função de proteger o mundo contra uma outra sociedade secreta, que seriam os templários, os seus inimigos são os templários. Essa sociedade dos assassinos existe ao longo da história, então, protegendo o mundo contra os templários, tentando proteger artefatos místicos. Em cada jogo, sequência de cada jogo você controla um personagem. Existe um arco, que é o arco do personagem Ezio, que se passa na época do renascimento, ele é um italiano e tal, são três jogos, Assassino Scream 2, Assassino Scream Brotherhood e Assassino Scream Revelations, esses três jogos são o arco desse personagem Ezio, que se passa, portanto, na época dos descobrimentos, período que eu estava falando em aula (Professor David)

Era visível a atitude de indiferença de Orfeu diante de uma aula que parecia tão interessante para os seus colegas. Nesse caso, o desconhecimento do jogo pode ser uma explicação plausível, visto que a sua condição social é uma das mais frágeis entre todos os alunos da classe, o que pode inviabilizar a aquisição dos bens materiais e equipamentos tecnológicos necessários para ter acesso ao jogo. Após a aula eu até tentei falar com Orfeu sobre o que ele estava pensando e fazia durante aquela aula, mas o garoto se esquivou e não quis conversar comigo. Orfeu geralmente era arredio e desta vez não foi diferente. Todas as vezes que tentamos falar com ele geralmente o silêncio prevalecia. Raramente nós conseguíamos extrair alguma resposta das perguntas que fazíamos. Além de não responder às perguntas o garoto demonstrava indiferença. Esse perfil de Orfeu nos impressionava sobremaneira e a sua postura antissocial podia estar relacionada ao receio de expor a sua vida pessoal, sabidamente precária.

Orfeu era um dos garotos de condição social mais vulnerável da classe, segundo o professor David. Talvez, o seu menosprezo pela aula seja explicado por ele não conhecer um

³⁹ *O Grito* é uma série de quatro pinturas do artista norueguês Edvard Munch, a mais celebre das quais data de 1893. A obra representa uma figura andrógina num momento de profunda angústia e desespero existencial. O quando *O Grito* é considerado uma das obras mais importantes do movimento expressionista. Disponível em: <http://www.sabercultural.com/template/obrasCelebres/O-Grito-Edvard-Munch.html>. Acesso em 8 set. 2018.

jogo que era tão familiar e atrativo para os demais colegas e para o professor, o qual demonstrou, principalmente nessa aula, que entende, reconhece e até compartilha da cultura juvenil. O acesso que o professor David tem aos jogos, programas, séries e até mesmo às gírias conhecidas pelos/as estudantes parece ser a chave de entrada para a associação feita pelo aluno Antônio.

[...] como eu uso o meu computador dentro da sala de aula, ele viu que na minha área de trabalho tinha o jogo instalado. Eu jogo esse jogo e ele também. Então, ele fez a associação sabendo que eu conheceria, saberia do que ele estava falando e aí eu expliquei um pouco na sala, apesar de vários conhecerem nem todos conhecem, né, então, eu falei um pouco sobre o jogo e ele fez essa conexão do mapa, dos mapas que aparecem dentro do jogo, né, identificando corretamente, porque o jogo se passa naquele período mesmo, né, ele estava falando com propriedade ali.

Também, nesta primeira etapa da observação, Bernardo e Luciano protagonizavam frequentemente a indisciplina em sala de aula, mas, a nosso ver, Rômulo e Orfeu eram ainda mais desafiantes para os professores. Mesmo assim, Bernardo e Luciano também interferiam consideravelmente no andamento das aulas. A diferença estava nas dificuldades de aprendizagem demonstradas por esses dois garotos. Durante o período de observação não deu para perceber exatamente as dificuldades de Bernardo, porque ele simplesmente não realizava as atividades em sala de aula. Geralmente ficava entretido com o celular, brincando com alguns colegas ou desenhando no caderno. A princípio, achávamos que a brincadeira o impedia de realizar as atividades, mas depois, precisamente na reunião do Conselho de Classe, realizada no dia 15 de dezembro de 2016, ficou evidente que a sua conduta podia estar relacionada com sérias dificuldades de aprendizagem, embora isso não fosse consenso entre os professores:

Os professores dizem que ele [Bernardo] deve ser reprovado e que deve frequentar o reforço de Língua Portuguesa em 2017, porque não está alfabetizado. O professor de Artes acha que Bernardo não tem tanta dificuldade e não faz as lições por ser relapso, o que os colegas discordam, porque ele não lê e nem escreve. O professor David diz que a família é até atenciosa e presente na escola, mas não sabe da dificuldade de Bernardo. (Caderno de campo, 15/12/2016, p. 46-7).

As dificuldades de Luciano eram mais visíveis. Na sua fala ficava evidente o desconhecimento de regras básicas da Língua Portuguesa. Luciano tinha dificuldade na articulação das palavras, principalmente com a concordância verbal. A falta de cuidado e a simplicidade da sua fala destoava do nível dos outros colegas que articulavam razoavelmente esse tipo de concordância da norma gramatical. Até mesmo palavras simples eram pronunciadas com dificuldade. Contudo, o seu destino foi traçado rapidamente na reunião do Conselho de

Classe, quando o coordenador pedagógico da escola informou que “Luciano tem problema de faltas⁴⁰ e está aguardando laudo médico. Ele está sendo avaliado com suspeita de problema auditivo” (Caderno de campo, 15/12/2018, p. 49). Depois da fala objetiva e sucinta do coordenador pedagógico Luciano foi retido pelo número excessivo de faltas e notas insuficientes. Nada mais foi dito a respeito do desempenho escolar de Luciano, nem mesmo sobre as suas dificuldades ou sobre o seu comportamento difícil.

No Final desta primeira etapa da pesquisa, encerrada na reunião do Conselho de Classe do dia 15 de dezembro de 2016, entre os quatro alunos considerados por nós como os que mais protagonizavam a indisciplina dois foram retidos no 6º ano (Bernardo e Luciano) e dois foram aprovados para o 7º ano (Orfeu e Rômulo). Bernardo e Luciano foram reprovados por problemas de aprendizagem, sendo que Luciano foi reprovado principalmente pela quantidade excessiva de faltas, além de ter suspeita de deficiência auditiva. Muito provavelmente esse deve ser o motivo da sua dificuldade com a Língua Portuguesa. Orfeu e Rômulo foram aprovados para o 7º ano porque tinham bom desempenho escolar. No entanto, a incomplacência dos professores com a postura de Rômulo fez com que ele fosse remanejado para outro agrupamento/turma diferente, sob o argumento de que ele exercia uma influência negativa sobre os colegas. Enquanto os demais alunos que foram aprovados comporiam o 7º ano C, em 2017, Rômulo foi transferido compulsoriamente para a turma do 7º ano A e teve que se afastar do convívio dos seus colegas de classe de 2016. Quanto a Orfeu, não houve nenhum tipo de comentário do grupo de professores. Ele foi aprovado pelo Conselho de Classe porque não obtivera nota suficiente em Língua Inglesa. Este resultado reforça a nossa percepção de que Orfeu não tinha um desempenho semelhante ao de Rômulo. Resumidamente, dos quatro alunos mais frequentes na indisciplina na turma do 6º ano C, de acordo com a minha percepção, apenas um prosseguiu com o mesmo agrupamento/turma em 2017 (Orfeu), uma vez que dois foram retidos (Bernardo e Luciano) e um foi remanejado para outra turma (Rômulo).

3.1.2 Os frequentes na indisciplina para os professores da aula de História

Levando em conta os mesmos critérios e as percepções dos/as quatro docentes que atuaram no horário das aulas de História (David, Cândida, Dante e Regina), os alunos deveriam

⁴⁰ De acordo com o inciso VI do Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a frequência mínima a ser atingida pelo aluno no ano letivo é de 75%.

aparecer na lista de ao menos dois desses/as quatro professores/as para compor a tabela 2, que corresponde aos estudantes mais frequentes na indisciplina. Como as entrevistas foram feitas em 2017, quando o trabalho de campo estava sendo realizado na classe do 7º ano C, os quatro professores receberam a orientação de que os alunos mais frequentes na indisciplina poderiam ser também do ano anterior (6º ano C). Por isso, Bernardo e Rômulo figuram na lista dos quatro professores, mesmo não fazendo parte da classe do 7º ano C, em 2017. Na época da entrevista, Bernardo continuava no 6º ano, devido à sua reprovação, e Rômulo fazia parte da turma do 7º ano A, para a qual foi remanejado por decisão do conselho de classe de 15 de dezembro de 2016, por ser considerado um aluno que influenciava negativamente os colegas de classe.

Quadro 2 – Estudantes mais frequentes na indisciplina – indicados pelos/as quatro docentes.

Professores Alunos	Cândida	Dante	David	Regina	Total
Rômulo	X	X	X	X	3
Telêmaco	X		X	X	3
Adriano	X		X		2
Bernardo	X			X	2

Quatro alunos apareceram, no mínimo, duas vezes quando foi feito o cruzamento das listas dos quatro professores: Rômulo, Telêmaco, Adriano e Bernardo. Entre os quatro alunos mais frequentes na indisciplina para esses quatro professores Bernardo e Rômulo coincidem com a nossa percepção, quando apresentamos os estudantes que mais protagonizavam a indisciplina na primeira etapa da pesquisa de campo em 2016. Adriano e Telêmaco não haviam despertado a nossa atenção naquele período de observação na classe do 6º ano C. Soubemos, apenas, das dificuldades de aprendizagem de Adriano, reveladas pelos professores na reunião do conselho de classe realizada no dia 15 de dezembro de 2016. Telêmaco, no entanto, não aparecerá também nas indicações dos seis professores⁴¹ (quadro 3), do subgrupo das meninas (quadro 4) e do subgrupo dos meninos (quadro 5). Esse garoto só foi citado duas vezes como

⁴¹ No quadro das indicações esse subgrupo passou a ter seis professores porque dentre os sete que concederam entrevistas uma professora não indicou nenhum aluno como frequente na indisciplina, sob a alegação de que não queria julgá-los.

um aluno frequente na indisciplina e uma dessas indicações foi feita por ele mesmo. Por sua vez, também, coincide com a nossa percepção a ausência das meninas no protagonismo da indisciplina. Somente o professor David (quadro 2) citou a aluna Juliana como indisciplinada. No entanto, coube a ele ressaltar: “eu vou te dar uma menina, mas eu não sei se a palavra é indisciplinada, mas é uma menina um pouco mais difícil” (Professor David). Por ter sido mencionada uma única vez, o nome de Juliana não figura na tabela 2.

Embora os nomes de Orfeu e Luciano não apareçam na tabela 2, porque, assim como Juliana, eles foram citados apenas uma vez e, coincidentemente, pela professora Cândida, que era uma das professoras mais jovens da escola e também uma das que mais apresentava dificuldade em manter a disciplina na sala de aula. Isso nos faz lembrar da afirmação segundo a qual “os colapsos mais terríveis em sala de aula parecem ocorrer quando mais professores do escalão inferior tentam impor o velho paradigma educacional quando ele não é simplesmente sustentável” (WILLIS, 1991, p. 106). De acordo com o que acompanhamos no trabalho de campo, as professoras Cândida e Regina enfrentavam grandes dificuldades para manter a organização e um bom clima de trabalho na classe. Eram frequentes as brincadeiras, a agitação e a recusa em realizar as atividades na sala de aula. Ainda assim, Cândida passava por situações mais tensas em relação à indisciplina dos alunos.

Ao longo de toda a pesquisa empírica nós participamos de três reuniões do conselho de classe na Escola Maria Felipa de Oliveira. A primeira aconteceu no dia 15 de dezembro de 2016, a segunda, em 24 de abril de 2017 e, a terceira, em 12 de dezembro de 2017. Em todas elas o desempenho e o comportamento de Adriano foram comentados pelos professores, que mencionaram as suas dificuldades de aprendizagem e o seu protagonismo na indisciplina. Na reunião do conselho de classe de abril de 2017 (p. 77-8) foi registrado o seguinte comentário do professor David sobre este aluno: “é considerado um aluno péssimo em aprendizagem, brincalhão e difícil de lidar” (Professor David). Na reunião do conselho de classe de dezembro de 2016 esse mesmo professor já havia sugerido a retenção de Adriano no 6º ano C, por ele “não fazer nada” e por insuficiência de notas, já que não obtivera média em Artes, Matemática, Ciências e História. Esta atitude do professor David de indicar alunos para a retenção era muito rara, pois geralmente era ele quem saía em defesa daqueles que tinham dificuldade de aprendizagem ou até mesmo dos indisciplinados.

Na reunião do conselho de classe de dezembro de 2016, no entanto, a aprovação de Adriano para o 7º ano se deu de forma enviesada, com base no debate que se seguiu entre os professores acerca da comparação do seu desempenho escolar com o desempenho do seu irmão gêmeo Anselmo. Esse garoto, assim como Adriano, cursava o 6º ano, mas fazia parte da classe do 6º ano B. O excerto a seguir mostra que a condição de irmãos gêmeos de Adriano e Anselmo prevalece até no desempenho esperado pelos seus professores, uma vez que ao se falar de um significa a inevitável comparação com o outro:

[...] o debate acerca da aprovação ou retenção de Adriano enveredou para a comparação com o seu irmão Anselmo, do 6º ano B, bem como foi dito que a irmã deles virá para o 6º ano em 2017. David diz que Adriano não tem nota em História porque não faz nada, enquanto o seu irmão Anselmo é mais bonzinho e faz mais coisas, embora tenha notas mais baixas. Então, David acrescenta: "melhor mandar o Adriano embora e deixar o Anselmo". A professora Regina diz que Anselmo é folgado e apático e não quer fazer nada. Diz, ainda, que Anselmo deve ser retido, porque é mais folgado. Com essas observações, em que o irmão Anselmo foi mais comentado, o aluno Adriano foi promovido pelo conselho de classe (caderno de campo, 15/12/2016, p. 45-6).

Vinte e dois dias antes da realização desta reunião do conselho de classe nós registramos no caderno de campo uma advertência feita pelo professor David ao aluno Adriano, na qual ele já adiantava a possível retenção de seu irmão Anselmo. Percebemos mais uma vez a dificuldade pela qual os dois irmãos passavam para terem as suas singularidades reconhecidas na escola. Mais uma vez, o professor usou a situação de aprendizagem de Anselmo para chamar a atenção de Adriano. A situação do seu irmão Anselmo foi usada como preâmbulo no momento de fazer uma advertência direta.

Aos quarenta minutos da aula o professor David adverte o aluno Adriano, dizendo que disse a Anselmo, seu irmão, que é possível que Anselmo repita de ano direto. Adriano se apressa e mostra a atividade que fazia e que estava incompleta, dizendo que ninguém o ajuda. Então, o professor David emenda: "por que será que ninguém ajuda?" (Caderno de Campo, 23/11/2016, p. 29-30).

É muito evidente a corresponsabilidade atribuída aos irmãos. A conversa entre o professor David e Adriano revela mais uma vez que esta percepção é comum entre os professores. Até mesmo na conversa com os garotos na sala de aula a comparação parece inevitável. Nesse caso foi flagrante a preocupação de Adriano, porque ele percebera que aquilo que estava sendo dito do seu irmão era extensivo a ele e, por isso, ele apressou-se para mostrar a atividade ao professor, bem como expressou a sua dificuldade, ao dizer que ninguém o

ajudava. Esta falta de solidariedade dos colegas para aceitar o pedido de ajuda de Adriano indica uma demonstração de retaliação ao seu protagonismo na indisciplina, o que pode ser confirmado com a pergunta do professor David, quando este indagava a Adriano: “– por que será que ninguém ajuda?”. Naquele momento, os colegas menosprezaram o pedido de ajuda de Adriano, mesmo sabendo que ele estava envolvido com a atividade e não sabia as respostas de todas as questões do exercício que estava sendo desenvolvido durante a aula, muito provavelmente pelas dificuldades de aprendizagem. Isso nos leva a pensar que a postura antiescola demonstrada reiteradamente por Adriano não é reconhecida no tipo de masculinidade valorizada pelos bons alunos, pelos colegas que não se engajam na indisciplina e pelos professores.

A comparação entre os dois irmãos gêmeos era frequente e se dava em várias situações, e entre os mais variados professores. Isto voltou a acontecer na entrevista do professor Saulo, realizada no dia 28 de novembro de 2017, quase um ano após a reunião do conselho de classe de dezembro de 2016, da qual este professor não participou, porque não era ele quem ministrava as aulas de português no 6º ano C, em 2016. O professor Saulo compara o desempenho escolar dos irmãos e ressalta a dificuldade de aprendizagem que ambos apresentavam.

O Adriano é interessante. Eu estou aqui com a prova do Anselmo, que é o irmão dele. Eles são gêmeos. O Anselmo ficou retido. O Anselmo está no 6º ano. Só que eles têm o mesmo nível. Dá uma olhadinha nisso aqui (mostra a prova do aluno Anselmo). Dá uma olhadinha em como ele escreve. É o mesmo nível. Para fazer cópia ele consegue fazer cópia. Agora, fazer uma prova ele não consegue. Então ele não é alfabetizado. Eu tenho nessa sala esse caso que ele não é alfabetizado (Professor Saulo).

Mesmo antes do comentário do professor Saulo, na reunião do conselho de classe de abril de 2017, os professores já haviam feito comentários acerca do desempenho de Adriano, e iniciaram falando que ele “já era um problema no ano passado” (Caderno de Campo, 24/04/2017, p. 77), quando cursava o 6º ano C. O professor David comentou que “o aluno já foi aprovado no ano passado contra a vontade dele” (Idem, p. 77). Além disso, Adriano passou a não entrar para assistir a algumas aulas e também passou a faltar na escola. Das dez aulas de História, ministradas no período de fevereiro a abril⁴², o garoto havia faltado em cinco delas.

⁴² A pouca quantidade de aulas no período de fevereiro a abril daquele ano se deve à greve dos professores da rede municipal, que vigorou do início ao final do mês de março. As aulas não foram suspensas completamente na escola, mas os professores substitutos geralmente ministravam aulas das suas disciplinas de formação.

David acrescenta que Adriano “abriu mão⁴³ mesmo” (Caderno de Campo, 24/04/2017, p. 78). Na reunião seguinte do conselho de classe, realizada em dezembro de 2017, a sentença de Adriano veio rápida e breve.

O aluno está retido, disse o professor David. O coordenador pedagógico perguntou por qual motivo e o professor respondeu que o aluno não obteve média em várias disciplinas. Disse, também, que no último mês e meio Adriano apresentou uma certa melhora. Disse não saber interpretar isso, mas acha que alguma coisa mudou. [...] afirmou temer as consequências da aprovação, caso algum colega defenda isso (Caderno de Campo, 12/12/2017, p. 113-14).

Como se vê, a indisciplina e a dificuldade de aprendizagem marcaram a trajetória escolar de Adriano entre o 6º e o 7º ano. A sua retenção no agrupamento do 6º ano C, em 2016, foi evitada devido à comparação do comportamento e dificuldades de aprendizagem do seu irmão Anselmo, que funcionou como um atenuante naquele ano, mas não o poupou da retenção em 2017. Na reunião do conselho de classe de dezembro de 2016 o professor David sugeriu: “é ponto de honra que ambos façam o reforço em 2017. Que a escola deve obrigar os dois a frequentarem o reforço” (Caderno de Campo, 15/12/2016, p. 46). Todavia, nas reuniões do conselho de classe de abril e de dezembro de 2017, ainda que tenha sido falado que Adriano “já era um problema” (Ibid. p. 77), não houve menção dos professores ou do coordenador pedagógico sobre o apoio pedagógico adicional que deveria ser dado a esse aluno para ajudá-lo a superar as dificuldades de aprendizagem, apesar da recomendação expressa do professor David.

Adriano, com a sua dificuldade de aprendizagem e o seu protagonismo na indisciplina soa como o aluno incorrigível nas falas dos professores, que nas palavras de Gros (2018, p. 28), “o indivíduo incorrigível é aquele diante do qual os aparelhos disciplinares (a escola, a igreja, a fábrica...) confessam sua impotência. Por mais que seja vigiado, punido, por mais que lhe imponham sanções, o submetam a exercícios, ele continua incapaz de progresso [...]”. Nesse caso, a falta de progresso pode ser atribuída também à ausência absoluta de apoio pedagógico adicional que deveria ser oferecido pela escola. Por mais que Adriano tenha sido advertido ao longo de dois anos letivos e até mesmo indicado para as aulas de reforço, nenhuma ação efetiva foi posta em prática para ajudá-lo a superar as suas dificuldades. Assim, como os problemas

⁴³ A expressão “abrir mão” significa desistir, não ter mais interesse em estudar, mesmo que seja uma situação momentânea, por se tratar de uma criança de 12 anos de idade.

apresentados por Adriano para aprender invariavelmente eram associados pelos professores ao seu comportamento, mas nada foi feito efetivamente para ajuda-lo, “é preciso ficar atento para que a disciplina não seja uma escravidão” (KANT, 2006, p. 45), uma exigência para que a aula apenas transcorra na mais perfeita ordem com base na submissão dos alunos, onde a submissão passa a ser uma obediência de natureza coercitiva (Gros, 2018). De acordo com este autor, ser submisso “é ser prisioneiro de uma relação de forças que subjuga, domina, aliena no sentido literal. A submissão baseia-se no arbitrário de uma relação de forças desequilibrada, na injustiça de uma relação hierárquica” (GROS, 2018, p. 38-40).

O caso de Telêmaco também é interessante porque, ao contrário de Adriano e de outros alunos com histórico de indisciplina, esse garoto sequer foi mencionado pelos professores e pela coordenação pedagógica nos conselhos de classe de dezembro de 2016 e abril de 2017. Embora Telêmaco aparecesse nas listas dos mais frequentes na indisciplina de três dos quatro professores que ministraram as aulas de história no 6º ano C e no 7º ano C (tabela 2), nada foi dito sobre ele nessas reuniões. Esse garoto não foi mencionado por nenhum dos outros seis professores entrevistados e que também ministravam aulas na classe do 7º ano C. Telêmaco só foi mencionado na reunião do conselho de classe de dezembro de 2017, ocasião em que foi considerado aprovado pelo colegiado, porque não obteve notas suficientes em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia. A seu respeito foi feito um único comentário pelo professor de Língua Portuguesa, ao propor a sua aprovação pelo colegiado, quando este disse: “[...] pela hora da morte⁴⁴, mas vai” (Caderno de Campo, 12/12/2017, p. 116).

O que aconteceu com Telêmaco não foi algo incomum ou um caso isolado na lógica de organização do conselho de classe da Escola Maria Felipa de Oliveira. As trajetórias de vários estudantes não foram reveladas devido à forma de organização desse colegiado, que priorizava a discussão dos casos que envolviam os alunos com histórico de indisciplina. Nesse sentido, o caso de Telêmaco passou a ser emblemático, uma vez que ele foi um dos três estudantes mais lembrados pelas professoras Cândida e Regina e pelo professor David como um dos mais indisciplinados da classe e nem por isso ele foi citado nas reuniões de conselho de classe de

⁴⁴ Esta locução adjetiva significa muito caro ou algo que é custoso e que neste caso foi utilizada no sentido de aprovar o aluno, mesmo sabendo que ele não tinha um desempenho escolar satisfatório.

dezembro de 2016 e abril de 2017. A dinâmica do conselho de classe mereceu observações e comentários de nossa parte:

Pelo que presenciamos na classe, durante o período de observação, imaginamos que alguns alunos fossem alvos de muitos comentários dos professores... [...] Percebemos que os conselhos de classe têm por característica a escassez de debate, bem como a ênfase é dada nos alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento, mas sobretudo, por problemas de comportamento. [...] Geralmente não se discute a aprendizagem dos alunos e os comentários incidem mais sobre o comportamento, especialmente quando o aluno dá muito trabalho aos professores (Caderno de Campo, 2016; 2017, p. 49-81-117).

Outro dado interessante a respeito desse garoto é que ele também não foi identificado como um dos mais frequentes na indisciplina pelo etnógrafo em 2016. Telêmaco passou absolutamente incólume pelo crivo da observação durante a realização do trabalho de campo, muito provavelmente porque Bernardo, Luciano, Orfeu e Rômulo se destacavam muito mais nas práticas de indisciplina que dificultavam o trabalho dos professores. Embora, a nosso ver, Telêmaco não se destacava na indisciplina de alguma maneira ele incomodava os três professores que lembraram do seu nome como um dos mais indisciplinados na sala de aula, mas esse incômodo não chegou a ser motivo para a sua retenção. O que ficou evidente foi o seu desempenho ruim nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia, embora esta situação não tenha merecido comentários nas reuniões do conselho de classe. Cabe ainda reiterar que Telêmaco não foi citado como um dos alunos mais frequentes na indisciplina no subgrupo dos seis professores regentes (quadro 3) e nem pelos seus colegas de classe (quadros 4 e 5).

3.1.3 Os mais frequentes na indisciplina para os sete professores no 7º ano C

Entre os sete professores entrevistados em novembro de 2017 uma professora se recusou a indicar alunos com histórico de indisciplina. Ainda assim, a decisão de entrevistar esses sete professores revelou-se significativa porque obtivemos uma ideia mais expressiva sobre a indisciplina e sobre os aspectos de gênero do segmento docente. Para os outros seis que responderam a todas as perguntas foi usado o mesmo critério para identificar os estudantes mais frequentes na indisciplina, isto é, os alunos tinham que ser citados por não menos que dois professores, cujo cruzamento das informações resultou no quadro 3.

Quadro 3 – Estudantes mais frequentes na indisciplina – indicados pelos/as seis docentes/7ºC.

Docentes Alunos	Carolina	Fábio	Marcela	Paula	Saulo	Tássia	Total
Adriano	X		X	X	X		4
Carlinhos			X	X			2
Eduardo	X	X	X	X	X		5
Elton	X				X		2
Henrique	X				X	X	3
Orfeu		X	X	X	X		4

Nota-se que a percepção da indisciplina desses/as seis professores/as difere consideravelmente da percepção dos quatro professores que atuaram no horário das aulas de História. Nenhum nome coincidiu na indicação dos dois subgrupos de professores (quadros 2 e 3). Para cada um desses subgrupos há uma lista completamente diferente com quatro indicações no quadro 2 e seis indicações no quadro 3. Isto ocorreu, muito provavelmente, pela orientação do pesquisador na hora da entrevista, que alertou o primeiro subgrupo (quadro 2) para levar em consideração também o comportamento dos alunos do agrupamento do 6º ano C, em 2016. Isso era deveras relevante para saber o nível de perturbação à ordem provocado também pelos alunos do ano anterior, assim como serviria para comparar com a percepção do etnógrafo. Entre esses seis professores nenhuma menina foi mencionada como frequentes na indisciplina. Em relação a isso, nós pudemos observar a ausência das meninas em situações em que esse fenômeno era mais observável⁴⁵ ou quando era de confronto aberto com os professores na sala de aula.

Adriano estava entre os três alunos mais indisciplinados da turma, assim como foi o único que figurou em três listas diferentes (quadros 2, 3 e 4), por ter sido lembrado pelos professores e pelas meninas. Eduardo se destacou como o mais frequente na indisciplina para esses seis professores e não apareceu na tabela 2, porque ele não era aluno do 6º ano C, em 2016, e foi citado apenas pelo professor David. Esse garoto apresentava dificuldades de

⁴⁵ Nos referimos à indisciplina observável porque há alguns comportamentos mencionados pelos professores como sendo de indisciplina e que não podiam ser facilmente constatados. Ou porque eram facilmente dissimulados, ou porque não causavam tumulto. Entre esses comportamentos estavam a não conclusão de toda a lição em sala, a conversa moderada e o uso do celular durante a aula.

aprendizagem e só recebia alguma atenção especial desse professor, que certo dia me contou sobre um episódio engraçado que aconteceu na sala de aula envolvendo Eduardo. De acordo com o professor David, Eduardo teria confundido e trocado o nome da Capela Sistina⁴⁶ por Capela Cretina. Orfeu está entre os três mais frequentes na indisciplina para os seis professores do quadro 3, mas foi lembrado apenas por uma professora que substituiu o professor de História em 2016 e 2017 (quadro 2). Em suma, Eduardo, Adriano, Orfeu e Henrique são os mais citados pelos/as seis professores/as como os alunos mais frequentes na indisciplina.

Não obstante, nota-se que houve concordância entre a nossa percepção e a percepção desses seis professores em relação ao protagonismo de Orfeu na indisciplina. Destacamos, ainda, que Eduardo não chegou a frequentar as aulas no 6º ano C, em 2016, porque foi matriculado no dia 19 de dezembro daquele mesmo ano e àquela altura não havia mais aula na escola, o que significa que todos os alunos já estavam em férias. Em relação aos quatro professores que ministraram as aulas de História (tabela 2) concordamos apenas na indicação de Rômulo. Um dado de pesquisa relevante e que deve ser considerado na análise é o período de realização das entrevistas dos dois grupos. Os quatro professores regentes de História foram entrevistados no período de março a maio de 2017, ao passo que os outros sete foram entrevistados entre os dias 01 e 30 de novembro do mesmo ano, ou seja, seis meses depois. Isto significa que os professores do primeiro grupo tiveram de um a três meses para conhecer os alunos da classe do 7º ano C, enquanto os sete professores do segundo grupo tiveram nove meses para isso.

3.1.4 Os mais frequentes na indisciplina para os/as estudantes

Como já informado, o grupo dos/as estudantes foi subdividido em dois, de modo que separamos em dois quadros diferentes (4 e 5) as indicações das meninas e dos meninos. Com isso, queremos demonstrar o devido respeito ao gênero na sala de aula e para isso evitamos suavizar ou enfatizar o gênero, conforme alertam Connell e Pearse (2015). De acordo com as autoras, a maior parte das atividades controladas pelos professores suaviza o gênero, quando se

⁴⁶ Localizada no Vaticano, Itália, a Capela Sistina é conhecida por ser decorada com afrescos pintados por grandes artistas da Renascença, como Sandro Botticelli e Michelangelo. Sua arquitetura foi construída com base no Templo de Salomão do Antigo Testamento, o primeiro Templo em Jerusalém, construído no século XI a.C. Disponível em: <https://www.infoescola.com/arquitetura/capela-sistina/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

usa a técnica mais comum nas escolas, que consiste no método “giz e lousa”, em que o professor na sala de aula “exige a atenção de todos os alunos para expor um conteúdo que todos devem aprender. Nessa situação, a divisão básica estabelecida é entre professor e aluno, não entre grupos de alunos; meninas e meninos estão, então, no mesmo barco” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 54). Por sua vez, os professores também enfatizam o gênero ao realizar o trabalho fronteiriço, quando realizam atividades ou brincadeiras que ativam as fronteiras de gênero, marcando a divisão fluída meninos e meninas, os quais são considerados grupos separados e reificados.

Nessa perspectiva nós julgamos interessante saber as opiniões de meninas e de meninos separadamente, para que tanto elas quanto eles tivessem as suas vozes resguardadas, preservando os distintos pontos de vista, que podem até coincidir, mas terão as suas singularidades respeitadas, por mais banal que isso possa parecer. Portanto, quisemos saber se, de acordo com o sexo, a percepção da indisciplina poderia ser diferente. Desta maneira, nos dois subgrupos foi feito o cruzamento dos nomes mais citados nas entrevistas como os mais frequentes na indisciplina, obedecendo o mesmo critério estabelecido para os docentes, ou seja, o nome do aluno indicado deveria figurar em pelo menos duas listas diferentes nos dois subgrupos. Assim, chegamos a esse resultado no subgrupo das meninas:

Quadro 4 - Estudantes mais frequentes na indisciplina – indicados pelas meninas.

Estudantes Meninas	Jéssica	Kamilla	Karminha	Lígia	Miriam	Vitória	Total
Alunos							
Adriano				X		X	2
Eduardo	X	X	X		X	X	5
Luciano			X	X	X		3
Orfeu		X	X		X		3

As garotas não se vêem como indisciplinadas e também consideram Eduardo o aluno mais frequente na indisciplina na classe, seguido de Luciano e Orfeu. Elas mencionaram sete meninos como os mais frequentes na indisciplina e três deles foram citados apenas uma vez, o que explica a ausência desses nomes no quadro 4. Duas meninas lembraram o nome de Adriano entre os alunos indisciplinados e essa foi a única divergência em relação ao subgrupo dos

meninos. Constatase, também, maior concordância da percepção das meninas com a percepção dos seis professores do 7º ano C (tabela 3), do que com a percepção dos quatro professores que ministraram as aulas de História (tabela 2). Orfeu e Rômulo são alunos considerados inteligentes pela maioria dos professores e alunos, mas, de maneira idêntica ao que aconteceu com os seis professores (quadro 3), Rômulo desfruta também de uma certa imunidade na percepção das meninas, o que não acontece com Orfeu. Percebe-se que a visão das garotas sobre a indisciplina é muito próxima daquela que os garotos apresentam, como se constata no quadro 5:

Quadro 5 – Estudantes mais frequentes na indisciplina – indicados pelos/as meninos.

Estudantes Meninos	Antônio	Carlinhos	Eduardo	Fabiano	Luciano	Rômulo	Telêmaco	Total
Alunos								
Eduardo		X	X	X			X	4
Luciano				X	X	X		3
Orfeu			X		X		X	3

Os meninos mencionaram seis garotos como os mais frequentes na indisciplina, mas três deles foram lembrados apenas uma vez. Para os garotos, as meninas não participam da indisciplina na classe e também para eles Adriano não é tão indisciplinado quanto parece ser para as garotas, de maneira que ele foi o único nome divergente quando se compara os quadros 4 e 5. Portanto, as meninas e os meninos percebem praticamente os mesmos alunos como os mais indisciplinados (Eduardo, Luciano e Orfeu). Antônio não quis indicar nenhum colega como frequente na indisciplina, pois, na sua compreensão, os colegas não fazem tanta bagunça. Para este garoto, “alguns meninos são indisciplinados, mas a maioria é quieta até” (Antônio). Assim como acontece com os seis professores (quadro 3), fica explícito o protagonismo de Orfeu na indisciplina. Isso corresponde à nossa percepção e diverge da percepção dos quatro professores da aula de História (quadro 2). Tanto para os seis professores quanto para as alunas e alunos Eduardo é visto como o estudante mais frequente na indisciplina do 7º ano C. Esta predominância do nome de Eduardo nos quadros 3, 4 e 5 é uma forte evidência de que ele é o estudante que mais perturba as aulas. Nos quadros 4 e 5, Eduardo, Luciano e Orfeu lideram o ranking das indicações, ao passo que no quadro 3 esta liderança é exercida por Adriano, Eduardo e Orfeu. É interessante também sublinhar que Eduardo e Telêmaco indicaram a si próprios como os mais frequentes na indisciplina, mas Telêmaco não aparece no quadro, já que

não teve outra indicação além da sua. Assim, constata-se que esse garoto só foi percebido como indisciplinado pelos docentes que atuaram na aula de História (quadro 2).

Com base nas percepções do etnógrafo, dos professores e dos alunos chegou-se ao seguinte resumo no ranking das citações dos estudantes mais frequentes na indisciplina nas classes do 6º ano C e 7º ano C, em 2016 e 2017: Eduardo (14), Orfeu (11), Adriano (8), Luciano (7), Rômulo (5), Bernardo (3), Henrique (3), Carlinhos (2) e Elton (2). Constata-se que os quatro alunos mencionados pelo etnógrafo como os mais frequentes na indisciplina, na primeira etapa da pesquisa, foram confirmados pelos demais segmentos (quadros 2, 3, 4 e 5), uma vez que os quatro nomes (Bernardo, Luciano, Orfeu e Rômulo) foram lembrados pelos professores e alunos. Nota-se que Rômulo não é visto como um aluno indisciplinado pelos seis professores regentes (quadro 3) e para os colegas de classe (quadros 4 e 5). Em contrapartida, Orfeu só não foi considerado um aluno indisciplinado pelos professores que atuaram no horário das aulas de História (quadro 2). Por sua vez, foi o segundo aluno mais lembrado pelos demais professores (quadro 3) e pelos estudantes (quadros 4 e 5) com 11 citações. Eduardo tornou-se o aluno mais frequente na indisciplina na classe do 7º ano C, em 2017, sendo citado por 14 das 22⁴⁷ pessoas que mencionaram os nomes dos alunos mais indisciplinados. Esse aluno não foi considerado pelo etnógrafo, porque ele não compôs a classe do 6º ano C, em 2016, período demarcado no trabalho de campo para esta observação.

3.2 A definição da indisciplina e as implicações de gênero e masculinidades

Para autores como Estrela (1992), Silva (2007; 2010) e PARRA-DAYAN (2011), a noção de indisciplina derivaria da contraposição à noção de disciplina. Logo, “o conceito de disciplina está relacionado com a existência de regras; e o de indisciplina, com a desobediência a essas regras” (PARRA-DAYAN, 2011, p. 18). Por esse ângulo, a indisciplina seria a insubmissão às regras escolares por resistência, objeção ou até mesmo por desconhecimento delas (AQUINO, 2011). Para Parra-Dayan (2011), a indisciplina tem a ver com um conjunto de

⁴⁷ Das 24 pessoas entrevistadas nesta pesquisa (13 estudantes e 11 professores), um garoto e uma professora não indicaram estudantes frequente na indisciplina.

regras comuns que asseguram a ordem em determinado meio social, podendo haver sanções ou punições em caso de desrespeito a elas. Para SILVA (2010, p. 5), a disciplina:

[...] designa o conjunto de regras e de ações que visam regular a conduta dos estudantes no ambiente escolar. Assim, a indisciplina é comumente definida como a negação dessas regras, muitas vezes, denotando a própria perturbação ou a desordem causada pelo seu não cumprimento.

Similarmente a esta definição, Durkheim (2012) assevera que a disciplina escolar é um “sistema de regras que determina a conduta da criança” (p. 159), que passa pelo comparecimento à classe com regularidade, em horário definido, mantendo postura adequada, realizando as lições na classe e em casa, sem perturbar a ordem etc. Algumas considerações acerca dessas definições são importantes para a discussão da indisciplina em meio escolar, a começar pela noção de disciplina que está relacionada à ideia de discípulo, aquele que é aprendiz, seguidor ou educando, supondo, portanto, a obediência como um dos seus fundamentos. Por conseguinte, a obediência comporta a ambivalência da imposição e da aceitação legítima do poder do mestre ou da instituição disciplinadora. Talvez, os educadores, assim como os pesquisadores dessa temática, devam considerar essa ambivalência como um dos grandes entraves na construção da disciplina no ambiente escolar, uma vez que o contexto social mais amplo também reclama práticas mais democráticas (SILVA NETO, 2011). Essa ausência de usos mais democráticos pode ser uma realidade também na relação professor-aluno e nas relações institucionais públicas de modo geral. Em razão disso, a indisciplina seria consequência de um impasse relativo à legitimidade dos valores afirmados na sociedade e reproduzidos na escola, que por sua vez a teria levado a uma crise que incidiria mais diretamente na autoridade docente (CAMACHO, 2001).

Ao longo de seus escritos, Aquino (2003, 2007, 2011) tem definido da seguinte maneira a indisciplina escolar:

[...] a noção de indisciplina circunscrever-se-ia à refração à ordem regimental em vigor em determinado âmbito institucional ou, no limite, como invalidação desta. Mais especificamente, os atos indisciplinados, em sua maioria, atêm-se à violação das normas operacionais e de convívio ali norteadoras, seja por sua obscuridade ou rigidez, excessivas, seja por sua implausibilidade ou, ainda, sua ineficácia (AQUINO, 2011, p. 468).

Esta definição se refere à violação das regras escolares que tem como efeito a desestabilização do trabalho pedagógico. Este autor acrescenta, ainda, que a indisciplina é “um conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade,

ou não, destes), cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno” (AQUINO, 2011, p. 468). Em linha semelhante a esta, em que os comportamentos disruptivos dos alunos dizem respeito ao rompimento das normas meramente pedagógicas instituídas, Silva (2007) assinala a natureza pouco grave e meramente perturbadora das condições de produção em sala de aula, que em alguns momentos, no entanto, ganha formas altamente perturbadoras na relação pedagógica. Segundo este autor, essa gravidade pode advir da frequência com que os atos disruptivos ocorrem. Esta percepção corrobora a assertiva de Estrela (1992, p. 84) segundo a qual a indisciplina “relaciona-se sobretudo com um conjunto de comportamentos que perturbam o processo da aula, mais pela sua reincidência do que pela sua gravidade intrínseca”.

As noções de indisciplina dos quatro autores aqui considerados (ESTRELA, 1992; AQUINO, 2003; 2007; 2011; SILVA, 2007; 2010; PARRA-DAYAN, 2011) reportam à interação e à quebra da relação de autoridade no contexto escolar. Por sua vez, Aquino (2011) não descarta a obscuridade ou rigidez excessivas das regras, a falta de razoabilidade delas e, no limite, a sua inutilidade. Para este autor, portanto, a indisciplina se torna objeto de análise a partir de suas causas múltiplas e a validade ou não das regras passa a ser uma questão. Nesse caso, ganha importância a função desempenhada pelas regras para a conservação do clima disciplinar (ESTRELA, 1992). Não é raro o processo de construção das regras na escola ser feito de maneira unilateral e participação dos alunos é completamente desconsiderada. Isto revela a incompreensão por parte da instituição escolar e dos professores de que os alunos sabem construir códigos de conduta no que diz respeito à boa convivência, o que pode ser constatado nas assembleias escolares, especialmente nos momentos de avaliação e negociação (TOGNETTA; VINHA, 2007).

Tognetta e Vinha (2007) discutem as assembleias de classe na perspectiva de construção da autonomia organizacional e intelectual dos estudantes, que inicialmente pode até depender da mediação docente. Nesse sentido, aposta-se na atuação mais coletiva e menos individual dos estudantes, que comporta duplo significado: a crença na construção colaborativa do conhecimento e na capacidade de organização de objetivos comuns entre os alunos. Para as autoras, entender o potencial de organização dos alunos e incentivar a atuação nessa perspectiva é fundamental para enfrentar os contratempos no contexto escolar. Se a constituição de grupos se tornou a estratégia mais eficaz encontrada pelos jovens para confrontar a escola, pode ser também através dessa mesma estratégia que a escola deve buscar maneiras de se contrapor às

resistências. Na celebre obra *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*, Paul Willis afirma que o grupo social se tornou a base material da cultura contra-escolar, sendo que “[...] O grupo informal é a unidade básica dessa cultura, a fonte fundamental e elementar de sua resistência” (WILLIS, 1991, p. 37). Ainda de acordo com esse mesmo autor,

“[...] O grupo é algo especial e mais que a soma de suas partes individuais. Ele tem, em particular, uma dinâmica social que é relativamente independente dos problemas de localizações, pré-concepções e preconceitos. Uma força social que podemos simplesmente chamar de lealdade tende a sobredeterminar atitudes anteriores e as condições específicas da existência do grupo” (WILLIS, 1991, p. 156).

Ainda que em perspectivas distintas de análise, os trabalhos de Tognetta e Vinha (2007) e Willis (1991) partem da mesma compreensão de que o grupo tem uma função importante a cumprir na conduta e na aprendizagem dos jovens no ambiente escolar. Na análise de Willis (1991), o grupo é a base material para aqueles alunos que apresentam uma postura antiescola, é a unidade básica da cultura contra-escolar. O grupo é o lugar da solidariedade e a mais segura fonte de resistência dos jovens. Ele posiciona e torna possível todos os outros elementos da cultura juvenil, seja pela aceitação ou a segurança transmitida pelos seus pares, seja para impulsionar os jogos de ofensa entre eles ou contra os demais alunos (RIBEIRO, 2016). Esse apoio mútuo, que é característico do grupo, representa uma força social que favorece a lealdade entre seus membros. De acordo com Willis (1991), fazer parte de um grupo na escola, principalmente dos *bagunceiros*⁴⁸, é uma forma de rejeitar a individualidade, a qual está mais sujeita e vulnerável aos apelos morais dos códigos de conduta e do convencimento de que há um equivalente que no futuro compensará o esforço e a disciplina para aprender. Para Tognetta e Vinha (2007), todo esse potencial do grupo deve ser mobilizado para a organização dos alunos na escola, a fim de favorecer o trabalho produtivo que minimize a indisciplina e facilite a aprendizagem.

Estrela (2002) fala das manifestações próprias da indisciplina que “só adquirem significado em relação ao processo pedagógico em curso”. Sublinha, ainda, que “só conhecendo o *para quê* da indisciplina se torna inteligível o *como* e o *porquê*” (p. 14 grifos da autora). A autora destaca que a indisciplina se desencadeia em fatores presentes nas situações pedagógicas

⁴⁸ No sociograma, *bagunceiro* foi o termo mais utilizado pelas crianças para caracterizar os atos dos colegas frequentes na indisciplina.

e propõe uma interpretação funcional da indisciplina no sentido de “conferir um sentido próprio à indisciplina na escola (especialmente na turma) distinguindo-a de outras formas de indisciplina social” (ESTRELA, 2002, p. 14). Tendo isso em conta, o vínculo significativo ganha especial relevo na interação pedagógica e passa a ser um elemento relevante da base que funda a autoridade docente. Esse vínculo não deve ser lido, apenas, no âmbito da relação interpessoal, mas também no bojo da relação com o saber, com a mediação feita para alcançar o sentido dos conhecimentos veiculados na escola. Em face disso, a relação professor-aluno ocupa um lugar de destaque na dinâmica escolar, como, de fato, se espera.

Freller (2001) afirma que a indisciplina escolar não pode ser estudada como uma categoria abstrata e também não é um fenômeno que deve ser generalizado, pois ele é excessivamente complexo, varável e singular. Para esta autora, a indisciplina é muito mais do que a transgressão de regras ou mesmo uma tendência antissocial, de modo que, “junto com o conceito de privação, o conceito de necessidade pode ser um articulador dos atos indisciplinados. Esses atos são estruturados pelos jovens como meio de buscar realizar estas necessidades ou para reclamar de necessidades não satisfeitas e dar mais uma chance para que o ambiente as satisfaça” (FRELLER, 2001, p. 21). Esta autora rompe com uma certa visão da psicologia que parte “do pressuposto da existência de patologias ou distúrbios de condutas individuais nos indisciplinados” (Ibid., p. 13-21), conforme assinalado por Maria Helena Souza Patto no prefácio desta obra. Com uma análise mais abrangente, Freller (2001) faz uma releitura da Psicanálise que leva em conta os aspectos sociológicos e as contribuições da Filosofia Política. Esta autora opera na perspectiva crítica no campo da psicologia, nos marcos do materialismo histórico, em diálogo com a teoria winnicottiana, sugerindo lidar com a indisciplina a partir de um olhar voltado para as necessidades que ela indica e não para os sujeitos (alunos). Por esse ângulo, a movimentação dos alunos pode estar relacionada com a falta de espaço físico e as restrições da movimentação das crianças na escola, como sugere Freller et. al. (2001, p. 132-3):

Já é possível entrever que o fato de a escola não possuir estrutura física para a movimentação das crianças durante o recreio e a falta de aulas de Educação Física para algumas delas acaba por produzir mais movimento em sala de aula, sendo necessário compreender a contribuição da escola na constituição deste fenômeno e não só atribuí-lo a “desvio” e indisciplina da criança.

Até aqui, identificamos na literatura o cenário no qual os trabalhos que abordam a temática da indisciplina escolar apresentam duas indicações. Por um lado, ela é considerada um

objeto de estudo que vem ganhando cada vez mais centralidade nas pesquisas acadêmicas (SILVA, 2007; SILVA; NOGUEIRA, 2008; ZECHI, 2008; 2014; AQUINO, 2011; 2016; SILVA; MATOS, 2014; 2017) e, por outro, “embora seja um tema bastante recorrente no dia a dia dos professores e demais profissionais do ensino, a questão da indisciplina é ainda insuficientemente discutida na literatura científica” (SILVA, 2007, p. 23), já que, muitas vezes, a aproximação é feita de uma maneira indireta e subjacente (SILVA, 1998; AQUINO, 2016). Isso geralmente ocorre quando o tema da indisciplina escolar não é abordado como o objeto específico de estudo, mas ela emerge como uma variável importante em trabalhos que investigam outras questões do universo escolar como as causas do abandono do magistério e a construção da identidade do trabalho docente, a exemplo das pesquisas conduzidas por Bueno e Lapo (2003) e Lemos (2008), respectivamente. Nesses trabalhos, o fenômeno da indisciplina se apresenta como uma variável importante na discussão de problemas que afetam a carreira docente, embora esta não tenha sido a motivação principal da investigação.

Como se vê, são diversas as abordagens da indisciplina escolar. As aproximações vão desde aquelas que incidem mais diretamente na atuação docente e na relação professor-aluno até aquelas que consideram os aspectos institucionais de uma organização ou mesmo do contexto social mais amplo. Os autores reconhecem a complexidade da questão e a sua lógica multifatorial. Em razão disso, os trabalhos acerca do tema insistem na necessidade de contextualização, de modo que devemos “renunciar à tentação essencialista de imaginarmos que há a verdadeira *disciplina*, cujo conceito ou ideia que deve se transformar em comportamento – define-se independentemente do contexto e impõe-se como um objeto único e universal” (CARVALHO, 1996, p. 132).

3.2.1 O que é indisciplina para os professores

Relativamente à compreensão do fenômeno da indisciplina, o grupo de professores tem ideia difusa sobre o seu significado, mas é possível constatar a noção de inviabilização da aula, conforme verbalizado pelo professor David.

O que eu vejo como indisciplina é uma coisa que impede a sequência da aula. Isso para mim é indisciplina. Se eu estou propondo uma coisa e não tem problema eles ficam lá conversando ou andando de um lado pro outro e tal, isso não é indisciplina pra mim. Indisciplina é uma coisa que faz o trabalho não acontecer e tem vezes que não importa. Eu acho que tem dias que não é importante eles ficarem quietos. Por exemplo, se eu estou passando uma coisa na lousa ou se eu estou propondo que eles façam um trabalho em grupo. Sei

lá, se eu estou passando alguma coisa na lousa e eles estão com o fone de ouvido, copiando ou anotando uma questão, para mim isso não tem problema nenhum, eu não ligo. Se eles estão fazendo um trabalho em grupo, se estão conversando e o trabalho está saindo para mim não faz diferença (Professor David).

Ideia semelhante foi expressa pelo professor Dante, da disciplina de Matemática, ao dizer que a indisciplina está relacionada a “uma atitude que vem contra aquilo que está sendo proposto no momento para o coletivo e não especificamente para um aluno”. Para este professor, a indisciplina está relacionada a:

[...] situações que alguns alunos causam que vão contra aquela proposta do momento, que de repente é de passar um conteúdo mais sério, uma atividade de aprendizagem efetiva, e a indisciplina ela vem contra essa atividade. Ela vem para quebrar esse momento e causar uma agitação na sala como um todo. Na minha visão isso é indisciplina. É uma atitude que vem contra aquilo que está sendo proposto no momento para o coletivo e não especificamente para um aluno (Professor Dante).

Nota-se que as perspectivas desses professores são muito semelhantes e que eles entendem a indisciplina como a obstrução do trabalho pedagógico ou até mesmo uma maneira de questionar o trabalho docente, já que por meio dela o aluno impede a sequência da aula ou ainda vai contra aquilo que está sendo proposto. Tais construções dos significados do fenômeno da indisciplina também são consoantes com aquilo que vem indicando a literatura, quando cogita o desrespeito às regras exclusivamente do trabalho ou do contrato pedagógico⁴⁹ e se refere a eventos de pouca gravidade que não violam a dignidade ou a integridade dos sujeitos (SILVA, 2007; AQUINO, 2011; 2016). O professor David, no entanto, demarca os momentos em que certos comportamentos podem ser tolerados, alguns dos quais podem incomodar outros colegas como o uso do fone de ouvido, a conversa e a movimentação na sala.

Por sua vez, as professoras Cândida e Regina, que também atuaram em substituição ao professor David, compreendem a indisciplina como desrespeito ao que acontece na sala de aula de maneira mais geral e não exatamente em relação àquilo que está sendo proposto. Para a professora Regina, indisciplina é o “aluno não respeitar o que está acontecendo, não respeitar a sala de aula. Eu estou sempre falando: aqui não é lugar para brincar, é uma sala de aula”.

⁴⁹ A noção de contrato pedagógico aqui empregada foi extraída de Charlot (2000), e se refere ao compromisso firmado entre professores e alunos para a “mobilização do saber”, fundado em regras, expectativas, permissões e sanções, com vistas a harmonizar o clima da aula e democratizar a relação professor-aluno.

Para mim, indisciplina é quando o aluno não leva a sério o papel dele aqui na sala de aula. Aí, tudo que ele faz vira uma indisciplina, que é conversar, que é fazer o que quer, pegar o celular. Então, assim, se o aluno não está envolvido no que está acontecendo, assim, na matéria, na aula, para mim ele já é indisciplinado (Professora Regina).

Depois de dizer o que entendia sobre os atos de indisciplina a professora dá um exemplo do que havia ocorrido em uma das suas aulas. Essa narrativa fez com que a sua compreensão do fenômeno da indisciplina ficasse ainda mais manifesta.

Que nem hoje mesmo, a mocinha chegou um pouco atrasada, pegou o celular, chupou um pirulito. Quer dizer, eu falei joga o pirulito fora, mas chegou a tomar uma Coca-Cola, pegou um pirulito, então, são assim coisas que é uma indisciplina, porque a gente precisa de disciplina para a sala de aula correr bem, porque são trinta pessoas, mais ou menos, e se cada um resolver o que quer fica complicado (Professora Regina).

Ao explicitar que há a necessidade de disciplina para a aula correr bem, a professora sugere que a sua noção de disciplina não considera a relação professor/aluno e, consequentemente, está além da mediação pedagógica que, em tese, fundaria a autoridade docente. Nesse ponto de vista, a indisciplina se torna uma condição para a harmonia e, portanto, para a aprendizagem, além de ser pensada como uma característica individual do aluno. Em vista disso, o ato indisciplinado passa a ser consequência do comportamento espontâneo da aluna que entende poder fazer o que quer na sala de aula, como chegar atrasada, pegar o celular, chupar um pirulito e tomar uma Coca-Cola, apesar da admoestação da professora. Ainda assim, por mais que a professora não reconheça o conflito entre ela e sua aluna, a narrativa se inscreve na realidade da sala de aula, em situação de desrespeito flagrante da aluna contra a professora, ao agir como se estivesse em um espaço propício para o consumo de alimentos. Embora se reconheça que eventualmente haja a necessidade de um aluno se alimentar na classe, nota-se que pelo relato da professora esse não seria o caso, uma vez que ela narra como desrespeito e afronta.

A professora Cândida expressa uma noção de indisciplina causada pela dificuldade de concentração do aluno, pela hiperatividade, pela defasagem de conhecimentos e também pela falta de consciência da importância da escola. Por sua vez, ainda atribui à falta de prioridade à educação no plano social mais amplo, do mesmo modo que o bom comportamento deveria fazer parte do que é ensinado aos alunos no próprio lar e, por último, não identifica qualquer problema relacional no âmbito da sala de aula.

[...] alunos hiperativos, alunos com hiperatividade mesmo, com dificuldade de concentração. Alunos com defasagem de conhecimentos. Esses são os principais problemas que dificultam que, muitas vezes, levam à indisciplina, as brigas, ah... conflitos... Que eu me lembre, os maiores problemas que eu vinha a ter era por conta de alunos nessas condições, com defasagem de conhecimento, com hiperatividade. Eu atribuo a isso as maiores dificuldades. Nenhum problema atípico de sala de aula. Então, eu acho que seja defasagem de conhecimento e também que seja uma consequência da desimportância que a sociedade dá para a educação, eu acho que a pouca prioridade que se dá à educação tem causado os problemas que temos hoje na sala de aula. Alunos que não se comportam em situação em sala de aula. Não se comportam como alunos, que, se não lhes é ensinado, não é incentivado, no lar... (Professora Dalila).

Sua ideia de disciplina remete ao anseio de regulação das condutas dos alunos como resultado do processo de socialização familiar. Nessa perspectiva, a disciplina pretendida “não é aquela que, potencialmente, promoveria o processo de ensino e aprendizagem e o respeito entre os personagens escolares. [...] referem-se às questões morais e podem ser discutidas quanto aos seus aspectos normalizadores e domesticadores” (FRELLER, 2001, p. 18), assim como dizem respeito a normas arbitrárias, imprecisas e ideológicas. Esta percepção do fenômeno da indisciplina por parte da professora Dalila coincide com a compreensão apresentada pela professora Regina, pois, para ambas, a indisciplina estaria fora da relação professor-aluno, fora da relação pedagógica, bem como não estaria vinculada a fatores contextuais da sala de aula ou da escola. Esta ideia de que a indisciplina dos alunos pode ser melhorada a partir do processo de socialização familiar já foi discutida e constatada por Silva (2007, p. 186).

Uma forte regulação dos comportamentos dos filhos se encontra na base dos processos socializadores das famílias dos alunos “frequentes na disciplina”, embora essa regulação não se estenda com a mesma intensidade a todos as dimensões da vida dos adolescentes, especialmente no que diz respeito à esfera escolar.

De acordo com este autor, a comunicação mais efetiva com os pais, onde se passa a conhecer as expectativas e opiniões acerca de comportamentos esperados pode ser levado em consideração quando estiver em jogo a atitude a ser considerada na escola, ainda que os pais não estejam presentes. De acordo com este mesmo autor, esse tipo de ajuste não se estende com a mesma intensidade a todos as dimensões da vida dos adolescentes. Ocorre que os comportamentos disruptivos podem ter origem em eventos que obedecem a outra lógica, sobretudo quando se trata da contestação de uma situação objetiva, que é o que possivelmente pode ocorrer em uma sala de aula, local em que o poder e a autoridade estão sempre em jogo,

especialmente em situações de injustiça e incoerência (AMADO, 1998; ESTRELA, 2002; SCHILLING, 2013).

As maneiras com que as professoras Cândida e Regina percebem a indisciplina destoam dos modos de percepção dos professores David e Dante. Percebe-se que os dois professores têm um significado mais compartilhado da indisciplina escolar, enquanto as duas professoras expressam visões distintas entre si e em relação aos dois colegas. A noção de indisciplina referida pelos dois professores equivale à definição de Silva e Nogueira (2008), reelaborada em texto posterior, publicado por Silva e Matos (2014, p. 717):

[...] a indisciplina seria frequentemente associada aos comportamentos disruptivos menos graves, que violam regras estritamente escolares e que, por isso, não gerariam danos imediatos aos sujeitos. Seriam comportamentos que, conforme dizem os próprios professores, burlariam as regras escolares, dificultando o “bom andamento da aula”. Em certos casos, esses comportamentos chegariam mesmo a questionar diretamente a autoridade dos docentes.

As noções de indisciplina enunciadas pelos professores David e Dante corroboram os resultados da pesquisa de Silva (2007), uma vez que o conceito de indisciplina para ambos está bem delimitado. Tais noções podem ser entendidas como interacionistas, em face de a indisciplina ser “percebida como fenômeno interativo, construído, portanto, na própria aula, no contexto das interações entre os sujeitos ali presentes e tendo em vista o modo como cada um interpreta o seu próprio comportamento e o comportamento alheio” (SILVA, 2007, p. 67). Para Amado (2001, p. 43), esse tipo de indisciplina é:

[...] um fenômeno relacional e interativo que se caracteriza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade.

É interessante destacar que as definições de indisciplina dos/as professores dizem muito sobre as formas de funcionamento das suas aulas. As aulas do professor David seguem uma lógica de organização mais livre em que os alunos podem se manifestar mesmo no meio de uma explicação; podem se levantar para ir até a carteira do professor ou mesmo de um colega sem pedir autorização, desde que não atrapalhe a aula. Na sala de aula do professor Dante⁵⁰ o

⁵⁰ Nesta escola, cada disciplina é ministrada em uma sala de aula específica chamada de sala ambiente, por contar com todo material necessário para a realização das atividades. Por conseguinte, são os alunos que se deslocam de uma sala para outra quando há troca de aula e não o professor.

funcionamento já é mais metódico e ritualístico. Quando os alunos chegam à sala de aula de matemática os livros⁵¹ já estão sobre as carteiras. Há pouca movimentação e os alunos só se levantam ou falam com a autorização do professor. Em relação às professoras Cândida e Regina as formas de funcionamento das aulas são muito semelhantes. Geralmente há muita agitação, as professoras gastam um tempo considerável da aula para tentar acalmar os alunos (CARNOY et al., 2009) e o clima da aula é sempre tenso. Os pedidos de silêncio são constantes e, às vezes, os/as professores gritam para conseguir a atenção dos alunos. Há desorganização e movimentação e muitos não fazem a lição. Ressalva-se, no entanto, que as condições da aula e todo o contexto de substituição, por sua vez, não descartam a possibilidade de uma masculinidade hegemônica reforçada e engendrada na escola, que tem como pretexto acusar a fragilidade das aulas dessas professoras (CARVALHO, 2003).

É em face desse possível atravessamento das noções de gênero que nós procuramos analisar se a percepção da indisciplina na escola está subsumida nas noções de gênero e de masculinidades dos/as docentes. Temos razões para crer que entre os múltiplos fatores que afetam a percepção da indisciplina no meio escolar incluem-se, também, noções de gênero e masculinidades dos/as professores e, por conseguinte, dos alunos. Com base nisso, nós aprofundamos o trabalho com os/as quatro docentes que atuaram nos horários das aulas de História, os quais responderam a três perguntas complementares. Duas dessas perguntas versaram sobre esse tema: a) se os meninos são mais indisciplinados do que as meninas e; b) quais são as características das meninas para que elas sejam mais ordeiras e bem-comportadas.

A professora Cândida percebe que os meninos são realmente mais indisciplinados do que as meninas e a sua explicação sobre isso considera que “os meninos são maioria com esse comportamento, o que pode ser resultado, penso eu, de uma cultura familiar e social de maior permissividade e tolerância quanto à indisciplina masculina, ou até de uma predisposição maior da natureza masculina em relação a isso” (Professora Cândida). O professor David concorda que os meninos protagonizam mais os comportamentos disruptivos, bem como acredita que “exista uma pressão para os meninos se colocarem de uma maneira agressiva em suas relações, em brincarem de se bater, em sempre tentar resolver as coisas com violência” (Professor David).

⁵¹ Os livros do Programa Nacional do Livro Didático, (PNLD), disponibilizados pelo Ministério da Educação não são entregues aos alunos e ficam com os professores das respectivas matérias para serem utilizados durante as aulas. Os alunos só levam para casa com a autorização do professor, quando há algum trabalho a ser feito.

Regina também tem uma percepção muito semelhante às de Cândida e David e se justifica informando que:

Os meninos, acho que precisam mostrar mais seu lado viril, que possuem por natureza, assim como devem querer imitar o pai, isso parece uma prioridade para eles, imitar o que veem nos outros homens adultos com que convivem, pois possuem certos diálogos e vocabulários que são próprios de adulto do sexo masculino, por isso o aprendizado parece ficar em segundo plano (Professora Regina).

De acordo com as narrativas das professoras Cândida e Regina e do professor David o comportamento dos estudantes é visto como uma construção social e o comportamento dos meninos está diretamente associado à ideia que lhes é atribuída socialmente sobre o tipo de masculinidade adequada. Cândida menciona a cultura familiar e social que liberariam os meninos para um comportamento mais livre e faz referência também à natureza masculina. Enfim, todos atribuem o comportamento indisciplinado dos alunos a processos de socialização mais gerias que, nesses discursos parecem naturalizados, o que nos remete ao questionamento de Brah (2006) sobre se levar em consideração o papel dos educadores na sustentação de divisões particulares de gênero dentro dos grupos dos alunos. Divisões que se tornam ainda mais evidentes quando esses mesmos professores dão as suas explicações sobre as razões que levam as meninas a terem um comportamento mais voltado para a produção na sala de aula.

[...] Da mesma maneira, penso que as meninas sejam mais orientadas e cobradas, familiar e socialmente, a serem assim; não excluindo, outrossim, a hipótese da maior predisposição natural feminina nesse aspecto (Professora Cândida).

[...] “As meninas já têm como exemplo as mães, o universo feminino que ainda possuem boas maneiras, delicadezas, cuidados, responsabilidades. Acho que o referencial materno delas as leva a serem mais ordeiras e comportadas” (Professora Regina).

[...] No caso das meninas é o contrário, me parece que elas são sempre condicionadas a serem mais passivas, a se resignarem perante a violência, a não reagir, a não ter uma presença mais agressiva ou chamativa (Professor David).

Não só meninos e meninas se comportariam de acordo com imposições construídas social e historicamente, como também haveria uma inversão que supõe a repressão feminina para a passividade, a resignação e para a responsabilidade. No entanto, quando perguntado sobre a indisciplina das meninas esse mesmo ímpeto repressor aparece na fala das professoras, inclusive quando elas não se referem às garotas quando citam os estudantes mais frequentes na indisciplina. Isso indica que as meninas se diferenciam em relação aos meninos, que nos termos

de Beauvoir (2016, p. 12-13) equivale a dizer que “a mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem, e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro”. Muito provavelmente, é esse tipo de compreensão que faz com que as professoras não cite as meninas como indisciplinadas. Geralmente as garotas só eram citadas com a pergunta direta sobre a ausência delas no protagonismo da indisciplina.

Pesquisador: Professora Regina, você só citou meninos como indisciplinado, não teria nenhuma menina também com algum tipo de indisciplina?

Professora Regina: Nós tínhamos aí a Lígia, que é uma menina que fala um pouco alto, também não respeita muito o ambiente, com algumas conversas, no tom da voz, acaba assim se excedendo. A Thalyta também é uma menina assim rebelde que: “ah, não, eu faço o que eu quero”, também era uma menina indisciplinada.

Pesquisador: Então, cite só alguns problemas assim dessa indisciplina dos meninos. O que eles fazem exatamente?

Professora Regina: Eles são distraídos, eles provocam, eles são mais agressivos, eles provocam os colegas. São mais sarcásticos, esse tipo de coisa assim.

Pesquisador: E as meninas, como é que acontece essa indisciplina das meninas?

Professora Regina: As meninas também falam mais alto, acham que não têm obrigações, também, assim, não se comprometem e xingam, às vezes, os colegas e são agressivas fisicamente também, aí com os colegas.

Apesar de citar a indisciplina das garotas após a pergunta direta do pesquisador, a professora Regina admite os comportamentos desviantes das meninas, embora estes sejam menos perturbadores do que os desvios apresentados pelos meninos. Quando fala da indisciplina das meninas, esta professora faz menção ao incomodo do tom de voz e da responsabilidade que elas deveriam demonstrar. Como se vê, essas cobranças não diferem muito das cobranças feitas pela família e por outras instituições e espaços sociais já mencionados pela professora Regina. Também há momentos de tomada de consciência do papel repressor exercido sobre as meninas na escola, como aconteceu na entrevista do professor David, quando este foi questionado sobre o controle maior sobre o comportamento das garotas, inclusive em situações que envolvem um julgamento mais moralista do docente.

Uma vez eu fui dar aula com eles voltando da Educação Física, estava um calor terrível. Ela entrou na sala, eu estava entrando na sala, eu estava chegando junto com ela assim, e os moleque voltavam sem camisa, trocavam de camisa tal, e ela pegou e arrancou a camiseta e ficou só de sutiã e eu dei uma bronca nela, e hoje em dia eu penso: que escroto, machista que eu fui,

cara. Porque eu podia ter dado uma bronca nela, mas não do jeito que eu dei bronca, tipo: imagina, você acha que está certo o que você está fazendo? Eu devia ter falado, assim como de repente eu devia ter dado uma bronca nos moleques que estavam fazendo isso. Eu me arrependo muito de ter falado com ela naquele momento, do jeito que eu falei, mas era uma menina que causava (Professor David).

As percepções de Cândida, David e Regina sobre o protagonismo da indisciplina por meninos e meninas e as razões pelas quais eles se comportam de maneira diferente são muito semelhantes porque, em grande medida, segundo Connell e Pearse (2015), “no cotidiano, tomamos o gênero como algo dado. Reconhecemos uma pessoa como homem ou mulher, menino ou menina, instantaneamente” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 36). Essas ideias que os professores têm sobre a relação da indisciplina com as construções de masculinidades e feminilidades dos estudantes não são completamente desprovidas de um certo saber sociológico da questão, conforme sugerem Connell e Pearse (2015, p. 35).

Os homens estão proporcionalmente envolvidos em situações de violência parcialmente porque são preparados para isso. Mesmo que os padrões de criação das crianças variem entre culturas, o quadro encontrado na Austrália não é incomum. Os meninos australianos são estimulados – por seus pais, escola e pela mídia de massas – a praticar esportes competitivos, como futebol, em que a dominação física é celebrada desde a mais tenra idade. Meninos sofrem também pressão dos colegas para se mostrarem corajosos e implacáveis e temem ser taxados de “maricas”. [...] Mostrar-se capaz de cometer atos violentos se torna, então, um recurso social.

A questão, no entanto, como apontaram as autoras, é tomar consciência de que o gênero não deve ser tomado como algo dado, sobretudo, para quem lida diretamente com os processos de formação de sujeitos da faixa etária aqui investigada. Mesmo porque,

[...] crianças não são passivamente ‘socializadas’ em papéis de gênero. [...] Elas o fazem ativamente e segundo seus próprios termos. [...] O gênero é importante em seu mundo, mas como uma questão humana com a qual lidam e não como um quadro fixo que as reduz a marionetes (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 51).

Conceitos são sistematicamente reelaborados e isso deve fazer parte da perspectiva docente. A esse respeito, já dizia Couto (2005, p. 85), “as palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre mãos do pensamento, e como peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode congelar conceitos. Essa pessoa será quando muito um colecionador de ideias mortas”. Quando as professoras e professores descrevem as práticas de masculinidades e de feminilidades implicadas na indisciplina dos estudantes, em grande medida, eles estão falando de suas compreensões e expondo uma ideia naturalizada.

Nesse sentido, é importante entender, conforme assevera Carvalho (2003), que se há um espaço propício para refletir sobre as corporificações dos significados de gênero esse lugar é a escola.

O menino é agressivo porque a família ensina a ser assim, e as meninas são obedientes e passivas porque já chegam assim na escola. Não se cria um espaço para refletir sobre qual é a responsabilidade da escola nessa conversa: no que a nossa própria atitude como educadoras, como educadores, as relações entre as crianças na sala de aula, no pátio de recreio, no que tudo isso contribui para a formação desses modelos de feminilidade e de masculinidade diversificados. É claro que isso está o tempo todo em construção. Está em construção para nós, adultos, quanto mais para as crianças. Não vem pronto de casa, ao contrário, está sendo elaborado na escola também. Por exemplo, a relação entre ser masculino ou feminino com ter um caderno bonito, ter uma nota boa não foi aprendida em casa, são elementos escolares (CARVALHO, 2003, p. 190).

Nota-se que os/as docentes produzem e reproduzem padrões socioculturais no espaço escolar, decorrentes, possivelmente, de suas noções de gênero e de masculinidades, as quais interferem na percepção da indisciplina. Com isso, o comportamento dos estudantes passa a ser a base também das oportunidades educacionais, a partir da determinação e redefinição de significados, como ocorre com a designação de bom aluno por parte dos docentes.

Então, tem alunos que têm dificuldades e que são bons alunos. Então, não está relacionado à dificuldade. Bom aluno para mim é o aluno que tem interesse. Que quer aprender. Que se permite aprender. Porque alguns nem se permitem. [...] Mas eu enxergo como bons, então, aluno que quer, que tenta, que se permite. [...] Tem aluno que não tem dificuldade nenhuma e que não se comportam como estudantes. Não se comportam como alunos, ou como se esperaria dentro de uma sala de aula (Professora Cândida).

A professora Regina exprime ideia semelhante. Para esta professora, ser bom aluno “é se comprometer com as atividades, saber do que deve ser feito aqui, tudo que é proposto, ter o interesse de estar fazendo. Isso para mim é um bom aluno. Que participa da aula, que tem interesse, que estuda. Esse para mim é um bom aluno” (Professora Regina). Cândida e Regina propõem um deslocamento do significado de bom aluno, inscrevendo arbitrariamente uma definição diferente daquela usualmente conhecida⁵², como a sugerida por Toledo e Carvalho (2018). Todavia, esta não é uma invenção recente. Há quase duas décadas, baseando-se em pesquisa qualitativa realizada numa escola pública de ensino fundamental de São Paulo, Carvalho

⁵² “Bom aluno” é um termo aqui utilizado para identificar meninos que, a partir da perspectiva de suas professoras, correspondiam às expectativas escolares. Não se trata de desconsiderar a variedade de concepções do que é ser ou não “bom aluno”, mas sim identificar alunos que, ao serem bem avaliados, apresentavam maiores probabilidades de estabelecer uma trajetória escolar positiva (TOLEDO, CARVALHO, 2018, p. 1008).

(2001a) discutiu os critérios de avaliação escolar das professoras, para saber em que medida suas opiniões sobre masculinidade e feminilidade interferiam em seus julgamentos e o que era mais valorizado no comportamento de meninas e meninos. A autora identificou que a noção de bom aluno já havia se modificada entre as próprias crianças e conclui: “o que caracterizava um bom aluno era antes seu comportamento que suas notas” (CARVALHO, 2001a, p. 571).

Esta constatação de Carvalho (2001a) foi corroborada nesta pesquisa. A ideia de bom aluno permanece sob a mesma lógica explicativa para os/as docentes. Se os estudantes obedecem, fazem as atividades e cumprem rigorosamente com o que é determinado em sala de aula eles são vistos como bons alunos, independentemente da condição de aprendizagem. Nesse caso, em grande medida, obedecer e realizar as atividades basta para não ter a trajetória escolar marcada pela reprovação. Constatamos também que, de maneira inversa, há casos de crianças com bom desempenho escolar e que têm fama de maus alunos, em função do comportamento que apresentam em sala de aula. Às vezes, esses alunos são punidos, mesmo quando não se esforçavam para isso, como ocorreu na aula do dia 16 de novembro de 2016:

Rômulo senta-se na carteira ao meu lado. Pergunta-me sobre “– qual cor fica mais legal para pintar a boca”. Tratava-se da pintura de uma máscara, desenhada em uma folha de papel sulfite. Respondo que acho que ficaria legal a cor preta para pintar a boca do desenho da máscara. Então, Rômulo emenda dizendo que é uma máscara africana. [...] Rômulo é expulso da sala pela professora Cândida. Fiquei surpreso com a expulsão do garoto da sala de aula, porque ele não havia feito nada de errado ou de diferente do que os outros colegas faziam. Logo depois ficou evidente que Rômulo foi expulso da sala por ele não ter aberto o caderno para copiar a lição da lousa, como tantos outros garotos da classe. No momento da expulsão a professora disse bruscamente: “– se não quer estudar, fora!”. Rômulo questiona a decisão da professora. Disse que não estava bagunçando e nem atrapalhando a aula. O garoto insistiu para que a professora mudasse de ideia e o deixasse ficar na sala de aula. Foi inútil e Rômulo desiste de argumentar. Ao se levantar, Rômulo tentou pegar a sua mochila, mas a professora não permitiu. Disse que ele pode buscar a mochila no fim da aula. Ele retruca e diz que então ficará com a sua mochila. A professora insiste e reitera que fica na classe quem quer estudar, quem não quer é rua. Rômulo se rende e sai. Notei que até aquele momento oito alunos não faziam a lição, alguns dos quais sequer abriram o caderno (Caderno de campo de 16/11/2016, p. 21-22).

Nesse dia, mais alunos estavam fazendo exatamente o que Rômulo fazia, isto é, ignorando a aula de Língua Portuguesa ministrada pela professora Regina, que substituíra o professor David. Vários estudantes não abriram o caderno, sendo que alguns deles conversavam e outros até saíam do lugar. Além do estigma que pesa sobre Rômulo e do fato dele ignorar a aula da professora e continuar a pintura da máscara, talvez tenha pesado contra ele também o

fato de estar sentado ao meu lado e falar comigo. Eis, portanto, que o pesquisador também é flagrado na participação da indisciplina. No entanto, fica igualmente evidente que esse evento foi uma oportunidade de retaliação. A professora não estava punindo Rômulo porque ele estava ignorando a aula, por falar eventualmente comigo ou por ele ter cometido qualquer ato de indisciplina. Rômulo, por mais que fosse fora de hora, estava fazendo algo relacionado à escola e parecia muito empolgado com a atividade. Outros garotos ignoravam a aula, até mesmo garotos com excelente comportamento e considerados bons alunos. Isso nos leva a crer que a professora estava punindo um tipo de masculinidade exercida por Rômulo e que era reprovável na sala de aula. Embora esse garoto não tivesse feito nada de grave naquele momento que justificasse uma atitude tão drástica da professora. Não houve incentivo ou solicitação para que Rômulo ou os outros garotos abrissem o caderno. A punição veio exclusivamente sobre uma masculinidade de protesto que sistematicamente incomodava as aulas e, naquele momento, o desrespeito de Rômulo pode ter se tornado potencialmente maior.

Em razão de tudo isso, nós finalizamos esta seção concordando com Carvalho (2001a) e assinalando que a conclusão segundo a qual “pensar os processos de avaliação dos alunos no sistema escolar brasileiro requer hoje refletir sobre as relações sociais de gênero, masculinidades e feminilidades que informam nossas concepções de bom aluno, aprendizagem, disciplina, infância” (CARVALHO, 2001a, p. 572). O que a autora observou sobre a relação de bom aluno com o comportamento das crianças em sala de aula não difere muito do processo de atravessamento das concepções de gênero e masculinidades nas designações da indisciplina escolar por parte dos docentes na escola aqui investigada. Assim, considerando esta conclusão de Carvalho (2001a), é possível afirmar que entre os múltiplos fatores que influenciam a designação do fenômeno da indisciplina no meio escolar encontram-se as compreensões de gênero e masculinidades.

3.2.2 O que é indisciplina para os alunos

Os/as alunos/as foram bem objetivos na definição da indisciplina. Geralmente as respostas giram em torno de não fazer as lições, desrespeitar o professor, jogar papel ou borracha nos colegas, conversar e sair da sala sem autorização. Essas variadas formas de confrontar as normas disciplinares em sala de aula foram descritas tanto pelos alunos com bom

comportamento quanto por aqueles mais frequentes na indisciplina. De acordo com as entrevistas de alguns estudantes, a indisciplina pode ser descrita como:

[...] ficar falando besteira, jogando papelzinho, é ficar apontando o laser para as pessoas na sala. Essas coisas (Fabiano).

[...] Aluno indisciplinado é o que bagunça mais. O que não presta atenção na aula e o que fica conversando no momento em que o professor está explicando (Jéssica).

[...] Não respeitar o professor, cabular, essas coisas (Karminha).

[...] Ser um aluno que não respeita ninguém. Que não é bem visto no ambiente (Luciano).

[...] Ficar cabulando aula. Sair da sala. Cabulando aula, não estudando, não tirando nota (Rômulo).

[...] Os indisciplinados são aqueles que tacam lápis, essas coisas (Telêmaco).

[...] ficam falando besteira, jogando papelzinho, apontando laser na sala. Essas coisas (Verônica).

Chamou-nos a atenção, sobremaneira, o fato de algumas alunas e alguns alunos ao responderem sobre as aulas que mais gostavam usarem termos como: interagir, interação, se relacionar. Independentemente do estilo do professor, os alunos sabiam distinguir quando eles exerciam bem a função docente e isso independia de ser um aluno frequente na indisciplina ou não, ou até mesmo um bom aluno. Eduardo, que veio transferido de uma escola do bairro de São Miguel Paulista – distante mais de 12 km da escola Maria Felipa de Oliveira – foi o aluno que mais proferiu a palavra interação em suas respostas durante a entrevista.

Pesquisador: Você gosta das aulas de História do professor David?

Eduardo: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Eduardo: Porque elas são muito interessantes e a gente tem muita interação com ele.

Pesquisador: Qual é a aula que você mais gosta?

Eduardo: A de Educação Física, a do professor David e a da professora Carolina.

Pesquisador: Por que você gosta dessas aulas?

Eduardo: Porque a gente tem mais interação com eles.

Pesquisador: E de Educação Física?

Eduardo: Também porque a gente tem interação um com o outro.

Pesquisador: Você acha que a interação com o professor é importantíssima?

Eduardo: Sim.

Pesquisador: Quando você fala em interação, você entende o que por isso?

Eduardo: É ter mais convívio junto e conversa muito mais.

A boa relação com os professores e a interação nas aulas figuram também nas respostas dadas pela aluna Kamilla, de 12 anos, mesmo quando ela quer explicar a dificuldade que ela enfrenta em algumas aulas. Ser entendida pelos professores é um aspecto importante para esta garota.

Pesquisador: Do que você mais gosta nesta escola?

Kamilla: Acho que só tem uma coisa que eu gosto na escola, que é a aula de História.

Pesquisador: Por que você gosta da aula de História?

Kamilla: Porque eu gosto do professor David. Ele fala bem e me entende de vez em quando (pausadamente – me entende de vez em quando).

Pesquisador: E das outras aulas você não gosta por quê?

Kamilla: Não é que eu não gosto. Eu não tenho muita facilidade de entender e de conversar, e de interagir com os professores.

Pesquisador: Não entendi. Você tem facilidade ou não tem?

Kamilla: Não. Eu não tenho facilidade de interagir tanto quanto com o David.

Pesquisador: E por que você acha isso?

Kamilla: Não sei. Acho que ele é mais espontâneo. Porque os outros explicam, mas eles explicam e focam muito na matéria. Ele (David) explica de uma forma que dá para o aluno entender. É menos formal, mais informal.

A qualidade da relação pedagógica sugerida por esses alunos alerta para o exagero na crença da perturbação da ordem na sala de aula em razão de fatores externos ao trabalho pedagógico. Evidentemente, não queremos afirmar com isso que a interação professor/aluno seja suficiente para instaurar ou anular a indisciplina na aula, mas, como informam os alunos, ela é muito significativa. Nessa perspectiva se considera o contexto de interação no qual os acontecimentos vêm à tona e, de acordo com Silva (2007), esse entendimento supera “a possibilidade de um determinismo de caráter extraescolar que explique o fenômeno à revelia dos processos quotidianos de interação em que se envolvem alunos e professores” (SILVA, 2007, p. 66). Esta noção que os alunos têm sobre a importância da interação com o professor na sala de aula corresponde às ideias defendidas por Estrela (2002), quando esta autora argumenta que há uma relação direta da interação pedagógica com a autoridade docente no trato da disciplina na sala de aula.

Além da percepção da importância da interação com o professor, a compreensão dos alunos sobre os colegas mais frequentes na indisciplina é precisa e consensual e isso independe do sexo. As seis meninas entrevistadas coincidiram na indicação de quatro estudantes como os mais indisciplinados (quadro 4), enquanto no subgrupo dos sete meninos entrevistados três nomes mencionados foram coincidentes (quadro 5). Cotejando os dados dos quadros 4 e 5, teremos apenas os nomes de quatro garotos, sendo que três são os mesmos nos quadros 4 e 5 (Eduardo, Luciano e Orfeu). Adriano foi a única indicação divergente das meninas. Com isso, elas indicaram um garoto a mais. Eduardo foi o recordista das indicações, pois foi mencionado por nove dos 12 colegas que indicaram os mais frequentes na indisciplina quando foram entrevistados.

4 AS FACES DA INDISCIPLINA: GÊNERO E MASCULINIDADES

Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem.

Rosa Luxemburgo

Para tratar das relações de gênero engendradas no contexto da socialização escolar é necessário levar em conta dois aspectos importantes, especialmente quando se trata de crianças de 11 e 12 anos de idade: as relações de desigualdades presentes nas hierarquias e nos jogos de poder que se estabelecem; a construção das identidades dessas crianças. Aqui nos referimos à identidade na perspectiva sociológica, para a qual Anthony Giddens (2015) sugere uma definição prática que diz respeito aos “aspectos característicos da personalidade de um indivíduo ou a personalidade de um grupo, relacionados ao seu sentido de si próprio [*self*]” (p. 223). Este autor ancora a sua noção de identidade na teoria do sociólogo estadunidense George Hebert Mead (1934) e afirma que:

[...] a teoria de Mead foi a primeira teoria sociológica sistemática da formação e do desenvolvimento do eu que insistia que o eu não é uma parte congênita de nossa biologia, nem surge simplesmente com o desenvolvimento do cérebro humano, mas é formado na interação social com outros. Mead demonstrou que o estudo do eu do indivíduo não pode ser separado do estudo da **sociedade** – e isso requer uma perspectiva sociológica (GIDDENS, 2015, p. 223 grifos do autor).

Nesses termos nós discutiremos os dados de pesquisa relativos à indisciplina e as suas articulações com as questões de gênero e masculinidades. Para tanto, traremos à baila as nossas percepções extraídas do trabalho de campo, que por sua vez estão consubstanciadas nas observações feitas nas classes do 6º ano C e do 7º ano C, nos registros etnográficos, nas entrevistas semiestruturadas e nos outros quatro instrumentos de pesquisa utilizados. Mediante a articulação e a análise desses dados foi possível compreender nuances existentes entre o fenômeno da indisciplina e outros acontecimentos do cotidiano escolar, particularmente no que diz respeito aos aspectos de gênero e de masculinidades, e a situação de fracasso dos estudantes. Nesse contexto, pensar a construção das identidades de meninas e meninos em meio aos jogos de poder e das hierarquias de gênero é fundamental para entender mais profundamente os comportamentos disruptivos na sala de aula.

4.1 As Questões de Gênero

Embora alguns docentes afirmem que as meninas também protagonizavam a indisciplina em sala de aula, apenas o professor David citou uma menina entre os quatro estudantes considerados por ele como os mais indisciplinados. Também é importante lembrar que esse professor demonstrou hesitação e fez ressalva dizendo que não sabia se a palavra era indisciplinada, porque se tratava apenas de uma menina com um comportamento um pouco mais difícil. A ponderação do professor David nos faz pensar sobre a possibilidade de uma conduta mais contestadora por parte da aluna. Aliás, esse professor, assim como os demais, não se reportou a problemas vividos com meninas na escola e isso corresponde ao que observamos, pois o fenômeno da indisciplina nas classes do 6º ano C e do 7º ano C tinha os meninos como personagens principais. Eram eles que mais frequentemente incorriam nesse tipo de comportamento e, às vezes, atrapalhavam demasiadamente as aulas. Os meninos exerciam o protagonismo absoluto na indisciplina, principalmente em momentos de confronto direto com as professoras. No entanto, a nosso ver, as ações não passavam de tentativas de inviabilizar a aula, uma vez que não presenciemos casos de agressão física ou moral em sala de aula, tampouco tratava-se de atentado à dignidade dos professores.

A professora Cândida, ao falar da diferença de comportamento entre as meninas e os meninos dá uma dimensão do que acontece na sala de aula. Esta professora associa a indisciplina dos meninos a uma coisa mais física, corporal, o que revela uma compreensão híbrida de indisciplina e violência.

Pesquisador: Professora Cândida, você acha que os meninos e as meninas são igualmente indisciplinados ou tem alguma diferença?

Professora Cândida: Eu acho que os meninos ainda são mais... não, eu acho não, os meninos ainda são mais indisciplinados. As meninas também são, mas os meninos pela questão de querer se agredir, de correrem mais, levantarem mais, eles ganham nesse quesito da indisciplina.

Pesquisador: E como é a indisciplina das meninas. De que maneira ela se manifesta?

Professora Cândida: Conversar demais, de rirem demais. Para mim é assim que se manifesta a indisciplina delas. Não é uma coisa tão física de agitação corporal, é mais pela conversa.

O relato da professora Cândida confirma o que observamos, uma vez que os comportamentos desviantes das meninas se restringiam ao uso discreto do celular em sala de

aula e às conversas igualmente moderadas, ações que não atrapalhavam o andamento das atividades pedagógicas. Ainda que algumas garotas fossem vistas com o celular na mão na sala de aula essa não era uma cena muito frequente, ao menos não tão frequente como era para os meninos. Nesse quesito eles faziam um uso mais reiterado do aparelho celular. Geralmente, os meninos ficavam com o celular na mão ou sobre a carteira. Ouviam música utilizando o fone de ouvido ou jogavam silenciosamente sem perturbar ou serem perturbados. Para Salatino (2018, p. 627), “os aparelhos celulares, em sua materialidade, parecem muitas vezes funcionar como extensões corporais dos alunos, sendo segurados de forma constante e acompanhando seus diversos movimentos gestuais”.

O uso do celular mais constate por parte dos meninos nos levou a outro dado igualmente interessante no que diz respeito à questão de gênero, visto que a queixa do uso do celular em sala de aula foi recorrente entre todas as professoras entrevistadas. Nós entrevistamos onze docentes e sete eram mulheres. Entre os quatro professores entrevistados apenas um citou uma única vez a palavra celular durante a entrevista, mas foi para ilustrar o que ele chamou de evento mais grave que ele teve que mediar em sala de aula, se referindo ao furto de um aparelho. Portanto, o professor não se queixou do uso do celular, ele apenas relatou uma das situações mais difíceis enfrentadas com os alunos. Entre as professoras, no entanto, havia um incômodo em relação ao uso do celular na sala de aula. De uma delas, ouvimos a explicação de que há uma “questão, que não é só da classe do 7º ano C, que é a questão dos celulares e dos jogos e tal. É uma concorrência muito grande com os conteúdos e tal. Você vê que alguns deles estão, principalmente os alunos com dificuldades, usando os dispositivos dos colegas” (Professora Paula). Outro exemplo foi dado pela professora Cândida ao mencionar o uso do aparelho celular em sala de aula como um sintoma de um dos grandes problemas da educação e que, de acordo com a sua opinião, seria a falta de importância da educação:

Pesquisador: Professora Cândida, tem alguma coisa que eu não perguntei sobre o trabalho, sobre as turmas, sobre a indisciplina, sobre a escola e que você gostaria de falar?

Professora Cândida: Então, o problema da educação, por exemplo, eu também não sei dizer (risos), mas eu avalio, assim, no contexto geral é que o grande problema é esse. É a desimportância que é dada à educação no nosso país, na sociedade atual. E agora as grandes tecnologias. O atrativo do celular, das mídias, do mundo digital, então, isso tá se tornando cada vez menos interessante.

Nessa mesma linha, a professora Tássia também demonstrou ter dificuldades para aceitar a cibercultura⁵³ (LÉVY, 1999) subjacente ao apego dos jovens pelo celular. Em sua entrevista, esta professora se queixa do uso do celular como uma plataforma de leitura, dando a entender que prefere outras bases para que os alunos pratiquem a leitura na escola, como é o caso, por exemplo, da revista em quadrinhos (gibi). Quando perguntamos sobre o problema que mais inviabilizava a sua aula a professora fala da falta de espaço e do uso do celular:

Pesquisador: Dos problemas que você tem, qual é o problema que mais inviabiliza a aula da sala de leitura?

Professora Tássia: Olha, eu acho assim, é o espaço que eu acho que deveria ser um pouco maior. A vontade deles, porque hoje nós temos muitos alunos que falam: Ah! Eu quero ler, mas eu tenho o meu celular e eu vou ler pelo meu celular. E a gente tem que trabalhar muito na questão de fazer com que eles aprendam a gostar, mas eu tenho relatos assim muito bacanas de meninos que leem muito e começaram a ler com gibi e eu tenho trazido muito gibi, para que eles tenham essa prática de leitura. Quem sabe mais tarde a gente tenha um número de alunos muito maior, que possam ler mais livros e não só o gibi. Mas, a dificuldade que eu sinto mesmo é assim o espaço, porque eles ficam muito juntos e essa parte de ficar juntos, às vezes eles têm muitas conversas paralelas, que dificultam a leitura daqueles que gostam mesmo de ler de fato.

A professora Tássia termina a sua resposta dizendo que há alguns alunos “que gostam de ler de fato”, o que sugere uma tentativa de burla por outros tantos que não estariam lendo realmente no aparelho celular. Entretanto, o seu argumento lança uma dúvida que pode significar a sua recusa à leitura no aparelho celular, por um lado, e, por outro, a sua preocupação com a simulação do ato de ler por parte do aluno. Contudo, a preocupação da professora com simulação da leitura pelos alunos não seria resolvida apenas com a troca do aparelho celular pelo livro, pois o livro também pode estar nas mãos dos alunos, mas isso não significa que eles estão engajados na leitura. Em perspectiva um pouco diferente daquela declarada pelos colegas, a professora Carolina, semelhante à percepção de Salatino (2014; 2018), admite o uso do celular em sala de aula como uma ferramenta para a aprendizagem, mas que seja de acessível a todos os alunos e com acesso à internet. Em sua entrevista, nas diversas características sugeridas para os estudantes disciplinados, a professora sugere o abandono do uso do celular. De acordo com ela, além de distrair e tirar o foco da aula, o aparelho celular não é acessível a todos os alunos:

⁵³ A cibercultura pode ser entendida como o acesso, apropriação e a convivência com recursos da informação e comunicação (PRETTO, 2011).

Pesquisador: Agora eu vou inverter, Carolina, para você qual é o perfil do aluno disciplinado ou da aluna disciplinada?

Professora Carolina: [...] Que evite esse celular, que eu acho que é o grande martírio nosso. Eu gostaria que todos tivessem o wi-fi, pelo menos a gente usaria o celular para todo mundo. Eu não uso, porque um tem outro não tem. O pacote de um não comporta. Não dá e aí você cria aquela... É por isso que eu não uso. Às vezes eu pego o meu e eu mostro com o meu (Professora Carolina).

A democratização das mídias digitais e o uso do celular como uma ferramenta útil de estudo e de interação pedagógica já vem sendo defendido há algum tempo (LÉVY, 1999, PRETTO; SILVEIRA, 2008; PRETTO, 2011; SALATINO, 2014; 2018). Para Pretto e Silveira (2008, p. 9), é necessário esclarecer e “discutir que na sociedade da informação, na era das redes, o conhecimento cresce mais rapidamente quanto mais for compartilhado, sendo necessário desnudar o instituto da propriedade sobre o que é comum”. Como bem disse a professora Carolina na sua entrevista, o acesso ao bem material e à tecnologia deveria ser para todos, o que, em grande medida, coincide com o que vem sendo defendido por Pretto (2011, p. 99), ao afirmar que “se o acesso não for democratizado e se as formas de produção não forem descentralizadas, não se enfrentará nenhum dos desafios que temos pela frente e que não são poucos, como estamos a ver”. Além do problema da democratização há também a questão da apropriação das novas tecnologias e incorporação de uma cultura midiática que favoreça a aprendizagem, conforme foi colocado também pela professora Paula:

Pesquisador: Outra coisa, eu só queria especificar um pouco a questão do celular, porque você disse que para eles é uma novidade e só uma pergunta bem objetiva: Por que você acha que eles têm tanta necessidade de usar o celular na escola? Por que o celular é um aparelho tão desejado pelos alunos?

Professora Paula: Sim. Então, a questão do celular eu acho que eles não sabem como usar como uma questão construtiva. Como eu disse, para a minha área não seria uma coisa que precisaria ser deixada de lado. Ao contrário, eu até mostro para eles formas de buscar referências, de anotações, de registros. Eu já faço vários projetos fotográficos usando o celular. Eu acho que tem muito recurso que principalmente na área de visuais eles poderiam desenvolver. Porém, alguns deles não sabem enviar um e-mail, sabe? Então, eles têm, tipo assim... é mais uma relação [mais] romântica do que efetiva com ou absorvendo tudo que um smartphone ou um dispositivo móvel poderiam oferecer para eles no sentido até de agregar aos estudos. Eu acho que falta, talvez, maturidade ou eles fazem... eu acho que às vezes os jogos não são tão complexos, são jogos simples que eles estão ali jogando e tal. Então, talvez, seja uma linguagem que eles tenham domínio que é daquele jogo, que é de quadradinho, de cores e tal. Então, eu acho que também eles têm um pouco de dificuldade em processar informações. Eles têm muita informação e dificuldade de processá-la. Porque a diferença entre informação e formação é a relação. Então, ele recebe a informação, mas não estabelece relação com ela,

então têm uma deficiência na formação. Eu acho que tudo isso, o celular, é um lugar de refúgio pra eles também. Se ele não vai para a indisciplina ele vai para o jogo, que ele pode construir ali uma realidade que ele tem um certo controle e é um lugar comum para eles.

É importante indagar a respeito de comportamentos de indisciplina tão distintos entre as meninas e os meninos, bem como no que diz respeito ao uso do celular, uma vez que a impressão que se tem é que há a autorização tácita para que os meninos façam uso dele, enquanto que para as meninas isso parece ser proibido. Sobre isso nos informou a professora Regina, ao afirmar que “[...] elas são mais discretas no comportamento, mas quando começam assim a conversar muito ou, às vezes, assim com um objeto que nem o celular, tem que pedir para guardar” (Professora Regina). Esse controle maior sobre a conduta das meninas pode explicar o cuidado igualmente maior que elas tinham em relação ao uso do celular durante a aula. Quanto aos meninos, não havia esse tipo de controle e são várias as passagens registradas no caderno de campo em que eles faziam uso do celular, inclusive com o fone de ouvido, revelando o desinteresse na aula, como ocorreu na aula do dia 30 de novembro de 2016, quando Orfeu senta-se em uma carteira em frente à minha “[...] e fica quieto ouvindo música no celular com o fone de ouvido”, e no dia 13 de março de 2017 dois garotos chegam atrasados na aula, se acomodam no fundo da sala e “[...] um deles se distrai com o celular ouvindo música, usando o fone de ouvido” (Caderno de Campo, p. 35 e 59).

Durante o período de observação não presenciamos repreensões pelo uso do celular durante as aulas, o que reforça à nossa observação inicial quanto a não haver a proibição explícita do seu uso durante a realização das atividades pedagógicas. O fato é que as meninas praticamente se abstinham de fazê-lo, mas, como destacado na fala da professora Regina, no excerto acima, isso talvez decorra de uma certa censura. Muito provavelmente, isso se dava, como já mencionamos, pelo padrão nos arranjos de gênero daquele espaço específico da sala de aula, que, em grande medida, corresponde ao padrão definido por Connell (1987) e Connell e Pearse (2015) como regime de gênero⁵⁴. Ainda sobre o uso do celular, assim como em outros exemplos de comportamentos distintos entre os meninos e as meninas, não estamos reduzindo a noção de gênero a masculino e feminino ou a meninos e meninas. Não nos rendemos à armadilha binária e essencialista que pode capturar o conceito de gênero, uma vez que o uso do

⁵⁴ De acordo com Almeida (1995, p. 165 aspas dos autor), Connell usa “o termo ‘regime de gênero’ para descrever o estado das coisas numa escala menor, por exemplo uma instituição específica.

celular em sala de aula era feito com regularidade por poucos garotos da classe. A maioria dos meninos se envolvia nas atividades escolares e não se rendia às distrações com o celular ou com qualquer outra coisa. No entanto, quando se trata das regulações de gênero naquele espaço não se pode perder de vista que esta autorização tácita do uso do celular, aparentemente generificada, pode revelar o trabalho fronteiro mais sutil ali empreendido (Connell e Pearse, 2015).

Conforme lemos em Connell e Pearse (2015), que se basearam nas ideias de Barrie Thorne (1993), em linhas gerais, elas se referem à noção de trabalho fronteiro como aqueles momentos nas brincadeiras em que meninos e meninas estão claramente em esferas separadas ou executando papéis opostos. Na entrevista da professora Regina, por exemplo, ela cita o fato de, eventualmente, pedir às meninas para que guardem o celular, mas esse apelo não se estende aos meninos. Nesse caso, as fronteiras de gênero ficam demarcadas e o trabalho que denmarca claramente as fronteiras ganha relevo.

Quando as fronteiras de gênero são ativadas, a divisão fluida “meninos e meninas” se consolida como “os meninos” e “as meninas” enquanto grupos separados e reificados. No processo, categorias de identidade que em outras ocasiões têm relevância mínima na interação se tornam a base de coletividades separadas (THORNE, 1993, p. 65 apud CONNELL; PEARSE, 2015, p. 54-5).

Outro aspecto a ser analisado, similarmente, é o comportamento das alunas na sala de aula, devido ao lugar reservado a elas. Parece-nos que na conformação normalizadora (AQUINO, 2011) instituída tacitamente com algum grau de legitimação docente e da organização escolar de modo geral, há um jogo de gênero que exige passividade e encenação de estabilidade da ordem para que a aula prossiga. Nos momentos de tensão e confronto mais acirrados entre alguns garotos e as professoras, as garotas não se envolviam nem tomavam parte. Não demonstravam apoio aos garotos, mesmo quando concordavam com o protesto por também entenderem que a professora estava sendo uma pessoa chata, que gritava muito na sala. Por outro lado, durante o trabalho de campo, não presenciamos gestos de solidariedade das meninas em relação às professoras.

Um exemplo da postura das meninas em relação à indisciplina, postura aparentemente alheia à tensão ali presente, pôde ser constatado na aula do dia 26 de outubro de 2016. Nesse dia, o embate na sala se dava na forma de perturbação da aula por parte de alguns alunos, sem

a interferência ou participação das meninas, mesmo duas delas confessando que as garotas também não gostam das aulas da professora.

O cenário da aula: três garotos nem abriram a mochila e nem pegaram os cadernos. Um garoto dormia ou fingia dormir desde o começo da aula, sem ser incomodado pela professora. Ao contrário disso, todas as meninas fizeram as atividades, sem se envolverem em brincadeiras. Às vezes conversavam baixinho com outra colega. Os meninos brincavam a partir da metade da aula, jogando uns nos outros alguma coisa parecida com um pedaço de borracha, de um lado para o outro da sala (Caderno de campo, 26/10/2016, p. 16).

Ocorre que a ideia que as meninas deixavam transparecer de que elas faziam a lição pode ser imprecisa, como constatado na aula do dia 16 de novembro de 2016:

Às 11h41, a professora diz que quem quiser pode fotografar a cruzadinha copiada na lousa para fazer em casa. Esta orientação revela que a professora sabe do descaso dos alunos em relação à realização da lição na sala de aula. Antônio e outros garotos fotografam a cruzadinha na lousa. Três garotas se levantam e fotografam também. O fato de as garotas fotografarem a lição demonstrou que algumas delas, às vezes, também não fazem a lição na classe, embora não protagonizem indisciplina e tentem demonstrar fazer as lições na sala de aula (Caderno de campo, 16/11/2016, p. 24).

Na percepção das professoras e dos professores é controversa a estratégia das meninas de disfarçar e não fazer eventualmente as lições na sala de aula. A professora Regina acha que “tem meninas que não fazem também”. Esta afirmação destoa da percepção do professor Dante. Para esse professor, “normalmente isso não acontecia. A participação delas era muito boa, ainda é muito boa. É um grupo muito legal que não só na atividade de matemática ou de história. Elas se envolvem em tudo que a escola propõe” (Professor Dante). A professora Cândida tem uma opinião mais próxima daquela expressa pela professora Regina e inclui elementos novos em sua análise, que seriam as dificuldades no processo de alfabetização. Para esta professora “algumas meninas também deixavam de fazer a lição e algumas também por essa dificuldade extrema na própria alfabetização, leitura e escrita” (Professora Cândida).

Essas percepções controvertidas das professoras e do professor a respeito das atitudes das meninas no que se refere a deixar de fazer as lições para se dedicarem a outras atividades como conversar, usar o celular ou qualquer outra coisa, informam a atuação (*agency*) das garotas em relação ao protesto que pode existir em relação à recusa de participar efetivamente de determinadas aulas. A forma de demonstrar uma certa feminilidade por meio da recusa em fazer a lição em determinados momentos, como fazem também alguns meninos, denota a não passividade das garotas (REAY, 2001), ainda que esta recusa seja velada a ponto de nem todos

os professores se darem conta de que ela existe. Como bem assinalara Scott (1995), o significado social de gênero é historicamente e socialmente construído e a inserção desta ideia no contexto de recusa das meninas em fazer a lição, atestada pelas professoras Regina e Cândida, colabora para a desnaturalização da passividade delas que, em algum momento, poderá passar a ser observada cada vez mais por uma quantidade maior de professores.

Conforme descrevemos, nas classes do 6º ano C e do 7º ano C as manifestações de indisciplina eram mais comuns entre alguns garotos. Durante o tempo de observação do trabalho de campo nós não presenciamos comportamentos de indisciplina ou de contestação da parte das meninas. Ao contrário, eram elas que mais interagiam nas aulas de todos os professores. A fim de compreender essa demarcação precisa nas atitudes das garotas e dos garotos, nós perguntamos às professoras e aos professores sobre a percepção que tinham acerca da abstenção das meninas no protagonismo da indisciplina em sala de aula e obtivemos as seguintes respostas:

I - As meninas seriam mais orientadas e cobradas, familiar e socialmente, a serem assim; não excluindo, igualmente, a hipótese da maior predisposição natural feminina nesse aspecto (Professora Cândida).

II - As meninas já têm como exemplo as mães, o universo feminino que ainda possui boas maneiras, delicadezas, cuidados, responsabilidades, o referencial materno delas as leva a ser mais ordeiras e comportadas (Professora Regina).

III - Elas são sempre condicionadas a serem mais passivas, a se resignarem perante a violência, a não reagir, a não ter uma presença mais agressiva ou chamativa. No caso delas, sinto (veja que é uma impressão, sem nenhum suporte científico) que a dificuldade de aprendizagem se converte em resignação... sendo que as alunas que são boas já são mais falantes e articuladas. (Não sei se fui claro nessa diferenciação que fiz entre meninos e meninas...) (Professor David).

Percebe-se que, em grande medida, o comportamento apresentado pelas meninas em sala de aula reflete a compreensão que as duas professoras e o professor expressam sobre as razões que as levariam a agir assim. As respostas, além de sugerir que haveria uma predisposição natural na conduta das garotas, também remetem a orientação, a cobranças sociais, ao condicionamento à passividade, a resignação e a ausência de uma reação mais

ostensiva para protestar. A esse respeito, o estudo de Silva e colaboradores (1999), tendo como foco a percepção docente sobre o cotidiano das relações que se processam no cotidiano escolar, procurou identificar as representações dos professores sobre o desempenho dos estudantes, os comportamentos considerados adequados/inadequados, a repetência e a previsão de aprovação/reprovação relacionados com o gênero e cor/raça. Uma das conclusões foi que “a prática docente, para além da ordenação didático-pedagógica, está atravessada de conteúdos culturais, institucionais, sociais, psicológicos que constituem o próprio imaginário das/os professoras/es” (SILVA et al., 1999, p. 221). Ao analisar esse mesmo estudo, Brito (2009) comenta que “as escolas estariam atuando como agências reprodutoras de uma socialização que destinava às meninas o universo da passividade e da obediência irrestritas” (p. 34). O que nos parece é que, de maneira muito semelhante às conclusões de Silva e colaboradores (1999) e Brito (2009), as percepções das professoras e do professor, por um lado, cumprem a função de descrever os modos de ser das meninas e, por outro, informam as práticas e condutas que elas devem exercer no regime de gênero ali instituído (CONNEL, 1987; CONNEL; PEARSE, 2015).

Ainda em relação às meninas, observamos que elas não apresentavam dificuldades de aprendizagem, tampouco os professores fizeram referência a isso. Da mesma forma não protagonizaram casos de indisciplina ou de violência. Pareceu-nos que o regime de gênero ali instituído reservava às garotas o lugar de bem-comportadas, zelosas com as lições e atividades, bem como eram vistas como estudiosas. Todavia, isso não significa total passividade em relação ao que lhes era atribuído. De modo que não fazer a lição em algumas aulas conotava resistência ao que era proposto em sala de aula. Evidentemente, a sala de aula é um campo de luta e de disputa de poder e, às vezes, exige outras formas de resistência além daquelas demonstradas pela contestação ou pelo confronto direto com o professor.

Outro dado de pesquisa que nos instiga a refletir acerca da desigualdade de gênero diz respeito à maior incidência de indisciplina nas aulas ministradas pelas professoras que substituíam o professor David. Nessas aulas a agitação da classe era sempre maior e algumas vezes chegava a ter enfrentamento mais acirrado, o que não vimos acontecer nas aulas do professor David e Dante. Os momentos de maior tensão se davam propriamente nas aulas das professoras Cândida e Regina. Além disso, de acordo com os alunos entrevistados, entre todas as disciplinas ministradas especificamente na classe do 7º ano C, era na disciplina ministrada

por uma professora que havia maior desorganização e desrespeito. Para oito dos treze alunos entrevistados era a professora Paula⁵⁵ que tinha mais dificuldades em obter a colaboração da classe e de manter a ordem na sala de aula.

Figura 1 - Aulas onde mais há a ocorrência de indisciplina.

Ainda que as admoestações fossem constantes, independentemente do sexo do/a professor/a, os eventos não eram graves e se restringiam a conversas excessivas, a movimentações na classe e interrupção do professor. O que era mais raro de acontecer eram os pedidos de ajuda para tirar um aluno ou um grupo de alunos da classe, de modo que nós presenciávamos esse tipo de acontecimento apenas uma vez e foi no início da aula de uma professora que substituíra o professor de História. Apesar disso, os alunos relataram que a professora Paula enfrentava ainda mais dificuldades do que os outros colegas para fazer a gestão da sala de aula. Um evento ocorrido no dia da realização da entrevista com esta professora reforça a percepção dos alunos em relação à gravidade da indisciplina nas aulas ministradas por ela, conforme registramos no caderno de campo.

Cheguei à escola às onze horas e quarenta minutos e me dirigi para a sala dos professores para aguardar a professora Paula, que concederia a entrevista às doze horas. [...] Alguns minutos depois, a professora Lígia, que ministrava aula da mesma disciplina, informou-me que a professora Paula não estava se

⁵⁵ Optamos por não mencionar a disciplina ministrada por esta professora para evitar constrangimentos.

sentindo bem e que ia perguntar a ela se seria possível manter a entrevista. Decorridos alguns minutos, a professora retornou e disse-me que a entrevista estava mantida, mas que a professora Paula tinha que almoçar antes e convidou-me para ir almoçar com elas. Agradei o convite e disse que aguardaria ali mesmo até a professora Paula retornar do almoço. [...] Dito isso, a professora Lígia informou que a professora Paula teria enfrentado dificuldades em uma das turmas do 7º ano e sentiu-se mal. Relatou-me também que no momento em que eu cheguei à escola a professora Paula já estava chorando no banheiro e tentava se acalmar (Caderno de Campo, 01/11/2017, p. 101-2).

Quando eu ainda conversava com a professora Lígia, Paula entrou na sala dos professores e me perguntou quanto tempo duraria a entrevista e resolveu falar comigo antes de ir almoçar, porque já se sentia melhor e queria almoçar mais demoradamente. Realmente, a professora estava se sentindo bem e não se recusou a falar sobre o que aconteceu na sala de aula e que a deixou tão abalada. Com efeito, se tratava da dificuldade de fazer valer a sua autoridade frente os alunos, que começaram a discutir quando entraram na sala de aula naquele dia. Diante das solicitações da professora os alunos além de não obedecerem a ela começaram a jogar carteiras e cadeiras, causando uma enorme confusão, o que exigiu a intervenção de outros profissionais da escola. Esse acontecimento corresponde à fala de alguns estudantes para os quais, nas aulas da professora Paula:

[...] “ninguém liga para nada. Todo mundo fica bagunçando. Ninguém faz nada” (Antônio).

[...] “É lá que os meninos começam a jogar bolinha de papel” (Carlinhos).

[...] “Ninguém respeita a professora. Todo mundo quer bagunçar, conversar” (Luciano).

[...] “A professora quer explicar, às vezes, e eles pensam que a aula é vaga, aí eles querem fazer o que eles querem, ficam gritando, atrapalhando e aí é chato isso” (Miriam).

[...] “É lá que eles bagunçam mesmo. Eles pegam tinta e tacam. Essas coisas” (Telêmaco).

A indisciplina, as provocações e os excessos também aconteciam nas aulas do professor David, assim como acontecia também nas aulas de outros professores, embora não fosse de maneira tão intensa como era com as professoras Cândida, Paula e Regina. No entanto, os docentes do sexo masculino também relatavam as suas dificuldades, como fez o professor Saulo em sua entrevista: “eu me desgasto muito, porque de dez a quinze minutos é para a sala entrar no ritmo. Eu preciso de silêncio e que eles façam silêncio. Mas eu me desgasto muito. O desgaste é muito grande. Porque os quinze minutos iniciais é para isso” (Professor Saulo). Contudo, quando se tratava de uma docente do sexo feminino os eventos adquiriam uma escala

maior e, às vezes, chegava ao ponto de ruptura e de impossibilidade de qualquer retorno à normalidade, exigindo a intervenção do staff ou dos colegas para acalmar a situação, como aconteceu na aula da professora Paula.

Por outro lado, ainda que consideremos a delicada situação das professoras que assumiram a docência na condição de professoras substitutas, não é plausível excluir da análise a possibilidade de a indisciplina acontecer com mais frequência nas aulas dessas duas professoras pelo fato de elas serem mulheres. Esta hipótese foi considerada e quando perguntamos sobre isso ao professor David obtivemos a seguinte resposta:

[...] em relação aos meninos com a professora aí não tem jeito. Aí, eu já percebi e não tem como negar. Eu sou homem e esta questão é forte. Primeiro, que você está num ambiente quase que totalmente feminino. Ser professor dentro da escola te dá um poder maior, não tenha dúvida. Em outra escola em que eu trabalhei, na Zona Sul, estava um caos, um caos! Todo mundo para fora da sala, uma bagunça, troca de intervalo, ninguém queria entrar na sala. Quando a coisa estava pegando mesmo, quem subia para pôr os alunos para dentro da sala de aula era o secretário, era um homem. E depois, no segundo ano de escola, era eu. Quando eu subia começava a entrar todo mundo para a sala de aula. Porque eles tinham medo de mim? Não acho. Mas, sem dúvida, a questão de gênero ela é forte. Você é homem num lugar todo feminino eles te vêm de outra forma. Existe um respeito maior. Isso com os alunos, com os meninos é muito forte, é muito forte. O respeito que os meninos têm... é que... os menores nem tanto. Você pega o nono ano, os moleques crescem para cima das professoras. Quando está tendo uma discussão, levanta, quer peitar, quer pensar na parede. Eu já vi isso acontecer várias vezes, com certeza você já viu também (pausa). Para isso acontecer comigo, olha, só aconteceu uma vez (pausadamente uma vez). Eu enfrentei o aluno e ele ficou pianinho. Quer dizer, o fato de você ser homem faz eles terem uma atitude diferente. Isso eu não tenho a menor dúvida (Professor David).

A resposta do professor é contundente, leva em consideração a sua experiência docente e traça um paralelo com fatos ocorridos em outra escola, onde as figuras do secretário e a dele próprio eram fundamentais para reinstalar a ordem. No entanto, esta resposta é decorrente de sua própria percepção e interpretação de ambientes escolares específicos. Isto significa que a sua impressão pode ser examinada na consideração desta hipótese, mas não deve, *a priori*, assumir estatuto de verdade, uma vez que concluir algo nesse sentido exige estudo mais aprofundado com uma escala maior de sujeitos, além de considerar os contextos envolvidos. Afinal, mais que um argumento definitivo, sua resposta pode suscitar questões para o aprofundamento desse trabalho, a fim de investigar a implicação do gênero na perspectiva apontada, visto que as professoras também estão sujeitas a serem submetidas a um lugar social no regime de gênero instituído na organização hierárquica do contexto escolar.

Se os jogos e regimes de gênero de alguma maneira determinam o lugar social das alunas na escola, para as quais estaria reservada a prescrição de características que levariam à passividade e à resignação e, portanto, a práticas cotidianas incompatíveis com a contestação e a indisciplina, percebe-se, também, que a indisciplina não deve ser uma prática apropriada para aqueles meninos que são considerados inteligentes pelos seus professores. A intolerância dos professores pode ser a resposta da escola contra os garotos que têm desempenho reconhecidamente acima da média, mas demonstram um comportamento indisciplinado. Nesse aspecto, Rômulo detinha igualmente uma posição determinada no regime disciplinar na classe do 6º ano C. De acordo com o padrão disciplinar ali instituído, Rômulo passou a ser preterido pelos professores, apesar de manter o prestígio e o reconhecimento dos colegas. Esse garoto demonstrava elevado grau de sociabilidade com alguns colegas de classe, principalmente em momentos de realização de atividades na sala de aula. Algumas vezes ele fazia parcerias com os colegas considerados pelos/as professores/as como os/as melhores alunos/as da classe. O professor David o definia como um garoto muito inteligente, mas com elevada necessidade de atenção.

Porque o Rômulo, você acompanhou as aulas, você sabe, ele toca o terror, mas tocar o terror do Rômulo é uma coisa diferente. Ele precisa muito de atenção. É uma autoestima muito terrível. Então, essa necessidade de atenção fazia ele fazer aquilo que você via, querer tudo fazer um comentário, tudo fazer uma gracinha, tudo tentar inviabilizar ou de chamar a atenção pra ele, para que ele fosse o foco de atenção de todo mundo. Só que no fim das contas, só o que ele conseguia era o efeito contrário, a sala inteira tinha raiva dele por causa disso. Isso me deixava muito bravo na hora, com muita raiva, mas na realidade muito chateado. Porque uma coisa é um aluno fazer isso, e um aluno não estar entendendo o que você está falando, e outra coisa é o Rômulo que tinha pleno domínio sobre o que você estava falando e sobre o que estava acontecendo e tinha capacidade de dar um show em sala de aula e fazer isso, porque aí fica marcado (Professor Davi).

Deveras, os professores tinham suas reservas em relação a Rômulo, que era visto como muito impertinente, conforme sugere o professor David, e supomos que seja, também, pela liderança exercida sobre aqueles alunos com perfil de inviabilizar a aula. Conforme registrado no caderno de campo do dia 07 de dezembro de 2016 (p. 41-42), “Rômulo iniciara várias brincadeiras que tinham a adesão dos colegas e eram continuadas por eles, mesmo quando Rômulo se desinteressava e saía de perto”. A capacidade de obter a adesão dos colegas nas brincadeiras reflete a legitimidade que esse garoto tinha no grupo dos “rapazes”, que muito provavelmente tinha a ver com o nível de solidariedade pela sua indisposição com os

professores (WILLIS, 19991). Entre todos os garotos da classe, Rômulo era o que mais despertava a aversão dos seus professores, mesmo quando se tratava daqueles professores que tinham uma boa gestão de sala de aula, como era o caso do professor Dante:

Pesquisador: Professor Dante, quais eram para você os alunos mais indisciplinados, que inviabilizavam a sua aula?

Professor Dante: O caso realmente mais grave era do Rômulo. O que chamava mais a atenção, porque alguns dos outros casos que a gente citou não eram sempre. Em alguns momentos entravam em alguma brincadeira mais específica. Agora, nesse caso do Rômulo era constante, diário, para ser bem exato. Independentemente se era uma aula minha, se era uma aula de substituição, não havia nenhum momento específico. Ele agia sempre e aí causava aquele stress no professor, causa inquietação nos alunos. Então, esse caso mesmo específico.

No que diz respeito às tramas das relações na sala de aula, os casos de Rômulo, Orfeu e Luciano são exemplares para a compreensão das dinâmicas de funcionamento da turma. Três alunos com características comuns: a recusa em fazer algumas lições e a ação constante contra as normas da boa convivência em sala de aula. No entanto, Luciano e Rômulo eram estigmatizados por isso, enquanto Orfeu não só passava incólume como também era visto como inteligente pelos professores e pelas colegas. Esse aluno, de acordo com o que observamos, era o que mais manifestava a postura antiescola. Embora Rômulo fosse reconhecido como um aluno brilhante, isso não o ajudava a desfrutar de um lugar melhor junto aos professores. É interessante notar que apenas algumas meninas classificavam alguns dos meninos como inteligentes, como foi o caso de Orfeu, o que não foi feito em nenhum momento pelos meninos. Apenas as meninas mencionaram a inteligência de Orfeu para relativizar o seu perfil de indisciplinado, como fez Camilla ao afirmar que “Orfeu, ele é muito inteligente, mas geralmente ele para chamar a atenção ele acaba sendo indisciplinado”. Apesar disso, Orfeu foi citado pelas meninas como um dos alunos mais frequentes na indisciplina (quadro 5), ficando atrás apenas de Eduardo, enquanto Rômulo não foi mencionado por elas e nem pelos garotos. Para os seus pares, Rômulo não era visto como um aluno frequente na indisciplina, o que destoa, sobremaneira, da percepção dos quatro professores que atuaram nas aulas de história (quadro 2).

As meninas demonstraram influência considerável na legitimação dos lugares que eram atribuídos aos meninos pelos professores. Isso se dava por meio de enunciados que corroboravam, particularmente, as ideias formadas por parte, principalmente, dos professores David e Dante, especialmente no que diz respeito ao caso de Orfeu. As garotas participavam da

experiência de não o rechaçar nos momentos de interação, ao mesmo tempo em que produziam um discurso que o forjava como um aluno inteligente e que fazia as lições. De alguma maneira, as meninas influenciavam na ordem de gênero da classe, porque elas, assim como as professoras e os professores, não concediam os mesmos benefícios aos meninos enquanto grupo. Os privilégios alcançados por Orfeu, por exemplo, não eram extensivos a Luciano e a Rômulo, ainda que Orfeu fosse sabidamente um aluno difícil, como relatado pelo professor David na sua entrevista: “Orfeu, se você perguntar para qualquer pessoa da escola, sobre o Orfeu, vão falar que o Orfeu é o demônio e tudo mais. Em sala de aula ele não faz nada. Ele tem dificuldades terríveis em ficar parado. É uma dificuldade dele, ele não consegue ficar parado” (Professor David).

Sabe-se que Orfeu impunha as mesmas dificuldades aos professores em sala de aula, tanto quanto os outros garotos considerados indisciplinados. Apesar disso, ele conquistou um lugar de relativo prestígio entre as professoras Cândida e Regina e de estima incontestável com os professores David e Dante, a despeito da postura de descaso com a realização das atividades em sala de aula. Até mesmo o professor Saulo falou das características de Orfeu, ao afirmar que ele “é um caso interessante. Esse menino é muito esperto, ele é muito inteligente, mas ele participa da bagunça. Ele é um dos que tumultuam a aula. Mas ele é inteligente, ele é esperto, ele produz” (Professor Saulo). O relato do professor Fabiano também descreve o comportamento de Orfeu, que chega a compará-lo a Eduardo: “às vezes, é o Orfeu também. O Orfeu é outro aluno que se encontrou com o Eduardo. Você percebe que eles falam a mesma língua, então, um apoia o outro. Quando um não está aprontando o outro está dando problema” (Professor Fabiano).

No tocante aos aspectos da construção de gênero na sala de aula, chama a atenção algo que tem sido recorrente em outras pesquisas (SILVA et al., 1999; CARVALHO, 2004; BRITO, 2009; FERRARI; ALMEIDA, 2012), que é o fato de os meninos serem mais facilmente citados espontaneamente pelos/as docentes como mais assertivos e inteligentes. Sobre isso, Rodrigues e Mazzotti (2013, p. 51) asseveram que “como as representações sociais têm origem em práticas argumentativas, pode-se analisá-las a partir dos esquemas empregados, identificando as condutas desejáveis, como a que os meninos e meninas devem apresentar, o que se aceita como *bom, correto, permitidos*”. Isso nos leva a crer que na dinâmica escolar, assim como ocorre nas tramas sociais mais amplas, “o que está em jogo é como ser homem ou mulher, produzido e

reproduzido na teia de variadas formas de poder e controle, que envolvem esses corpos em processos de disciplinamento, recusa, negação, afirmação, diferenças e identidades” (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 880). Ainda para esses autores, a grande ocorrência “de casos classificados de *indisciplina* ocorre com meninos, por si só, já é revelador da relação de gênero que está em circulação nas escolas, que acaba fazendo com que meninos estejam envolvidos em ações tidas como agressivas, desarticuladoras, resistentes” (p. 880).

Face ao exposto, é importante levar em consideração o contexto escolar e os processos de socialização que lá ocorrem, os quais exercem significativa influência sobre os estudantes e, evidentemente, interferem no modo de ser de meninas e meninos. A indisciplina tem desafiado os educadores e para atuar sobre ela é fundamental ter um olhar sociológico que leve em conta os aspectos intra e extraescolares. Nesse olhar sociológico, “o aluno deixa de ser o centro da análise dos fenômenos de disciplina/indisciplina e o contexto social e pedagógico passa a ganhar maior atenção” (SILVA, 2007, p. 38). Também nos parece fundamental considerar a relação professor-aluno no seu aspecto mais potente que é a interação pedagógica (ESTRELA, 2002). Tal interação deve se caracterizar pelas diferenças inerentes aos papéis institucionais de professores e alunos, e não por relações de desigualdades que alimentam e aprofundam hierárquicas sociais e que tem nas relações de gênero um dos seus traços mais marcantes.

4.2 As Masculinidades

O comportamento e o desempenho escolar dos meninos têm ocupado lugar cada vez mais central nos estudos de gênero e, por conseguinte, tem sido cada vez mais crescente a produção acadêmica que busca entender os processos de produção de práticas de masculinidades no contexto escolar. Desde o início da década de 1990 inúmeras pesquisas e publicações trazem como resultado a trajetória mais tumultuada e de reprovação mais acentuada entre os garotos (FERNÁNDEZ, 1990; PATTO, 1990; 2007; RIBEIRO, 1993; MADEIRA, 1997; SILVA, 1999; CHARLOT, 2000; CARVALHO, 2001a; 2001b; 2003; 2009; ANDRADE, 2003; SAORES, 2005; BRITO, 2009; ORTIGÃO, 2013). Por sua vez, quando o objeto de estudo a ser considerado é a indisciplina na escola os garotos continuam sendo os maiores protagonistas (ENGUITA, 1989; SILVA, 2007; SANTOS, 2007; ZECHI, 2008; CARVALHO, 2009; SILVA NETO, 2011; SILVA; MATOS, 2014; CORRÊA, 2017; SILVA

NETO; BARRETTO, 2018;). Ainda que outras variáveis possam ser consideradas nos estudos de gênero e indisciplina, como a intervenção mais ostensiva sobre o comportamento das meninas (SILVA, 1999), as formas sutis de interação dos professores sobre o comportamento das garotas (SADKER, 1995) e até mesmo as formas de punição que podem ser mais severas para elas, a exemplo do que foi constatado por Santos (2007), são os garotos que continuam se destacando quando se considera os mais frequentes na indisciplina.

Ao buscar entender a relação da indisciplina com a construção de masculinidades e feminilidades de estudantes do Ensino Fundamental, compreende-se a sala de aula como um sistema significativo (GEERTZ, 1997) que pode fornecer as explicações necessárias para a compreensão deste problema, a partir da hipótese de que a percepção da indisciplina, em alguma medida, pode estar associada às noções das masculinidades e das feminilidades no meio escolar. Por meio de práticas e discursos os/as educadores/as podem atribuir, reforçar e inculcar características que corroboram os modos de ser de meninos e de meninas. Não é raro ouvir de educadores/as que determinado comportamento não é adequado para as meninas, principalmente quando se trata de indisciplina. Para além da simples constatação daquilo que meninas e meninos fazem em sala ou das disposições que demonstram ter para a realização das atividades escolares, é certo que elas e eles recebem estímulos e reforços para agirem de tal ou qual maneira (SADKER, 1995). Para este autor, mesmo de formas sutis e invisíveis, as maneiras de os/as professores/as interagirem com as crianças, ou mais especificamente com as meninas, vai determinar as suas condutas. Dito de outro modo, mais do que simplesmente identificar condutas ideais ou indesejáveis a prática docente pode gerá-las ou mesmo intensificar certos estereótipos.

Assim, é razoável reconhecer que as expectativas e práticas esperadas das condutas dos jovens remetem a múltiplas práticas de masculinidades, dado que as categorias de masculinidades e feminilidades alertam para as condições de ser do masculino e do feminino, que podem variar de acordo com as culturas, os grupos sociais e também no tempo (CONNELL, 1995). Ademias, em sociedades marcadas pelas divisões de classes as desigualdades se manifestam no interior dessas mesmas categorias, ocasionando escalas assimétricas de poder. Nesse sentido, uma abordagem sociológica das masculinidades, requer considerar o que os meninos fazem, reconhecendo que os efeitos de suas práticas sociais são sentidos em um coletivo, cujas práticas são igualmente coerentes com uma racionalidade do universo masculino

sobre grande influência daquele contexto histórico da escola e da sala de aula em particular (CONNELL, 1995). Por esse ângulo, no microssistema significativo da sala de aula em que realizamos o estudo, as práticas de masculinidades eram múltiplas e, assim como constatado por Toledo (2016), nenhuma delas era incompatível com as designações de bom aluno ou aluno inteligente.

Mesmo quando a indisciplina estava em questão, a depender do aluno e da sua condição de aprendizagem, havia atenuantes, como era o caso de Orfeu, que estava entre os alunos que mais protagonizavam a indisciplina na sala de aula e raramente se envolviam nas atividades, mas, ao contrário dos demais bagunceiros, não sofria uma certa rejeição por parte dos professores. Orfeu era considerado um bom aluno pelos professores e pelos colegas, principalmente pelas meninas. A posição rara de conciliar a característica de aluno indisciplinado e pouco produtivo com a condescendência de quase a totalidade dos professores e os seus pares conquistada por Orfeu foi descrita pelo professor David durante a sua entrevista, sendo que esta é uma percepção recorrente entre os seus colegas também:

Eu adoro de paixão o Orfeu. Em sala de aula ele não faz nada. Ele tem dificuldades terríveis em ficar parado. É uma dificuldade dele, ele não consegue ficar parado. Só que no ano passado eu falei para ele fazer e ele não fez o trabalho em sala de aula, ele ficou causando lá, aí eu falei: oh, seguinte, você vai fazer tal coisa para mim. Você vai fazer essa pesquisa, vai trazer tal dia, senão, você vai ficar sem nota. Ele fez uma pesquisa muito certinha. Fez e entregou para mim no dia que eu pedi, sem nenhuma dificuldade. Então, quer dizer que o Orfeu é bem inteligente, só que eu acho que é uma inteligência que para a escola que a gente tem, o Orfeu não consegue, sabe. Mas ele é muito inteligente também (Professor David).

Resta saber se o status de inteligente atribuído a Orfeu, a despeito de sua descrição comportar também dificuldades terríveis para ficar parado, corresponde ao seu potencial ou se isso se deve, sobretudo, à sua condição de menino no ambiente de aprendizagem (WALKERDINE, 1995). Tal qual o professor David, a professora Regina e o professor Dante sequer citaram o nome de Orfeu entre os alunos mais frequentes na indisciplina, e a professora Dalila mencionou o seu nome após relacionar quatro garotos como aqueles que mais tentavam inviabilizar a sua aula. A despeito disso, Orfeu estava entre os garotos que mais demonstravam condutas de aversão às aulas. Durante as observações, presenciamos Orfeu se deitar no chão enquanto os professores explicavam a matéria, dormir ou fingir dormir durante a aula, bater com o livro contra a parede, andar pela sala e, ainda, raramente abrir o caderno para fazer as lições. Apesar de tudo isso, ele usufruía de uma imunidade incomum para o padrão de

comportamento apresentado. Outro ponto a ser destacado é que Orfeu é um dos alunos de condição social mais desfavorecida de toda a escola e isso nos leva a pensar se as suas atitudes, visivelmente da cultura contra-escolar, não explicariam, em parte, a sua indisciplina, já que, segundo Willis (1991, p. 73), “em particular, a cultura contra-escolar tem muitas e profundas semelhanças com a cultura para a qual seus membros são destinados – a cultura do chão de fábrica”.

Também não podemos descartar que nas transgressões típicas de aluno indisciplinado Orfeu desenvolveu um saber que produziu como resultado o poder sobre os professores e sobre os seus pares, especialmente entre algumas meninas, que lhe conferia um nível de imunidade impressionante em relação à indisciplina, além da fama de aluno inteligente. Três dos sete garotos entrevistados citaram Orfeu como um dos alunos mais indisciplinados da classe (quadro 5), bem como três das seis garotas também citaram o seu nome (quadro 4). No entanto, quando os colegas falavam a seu respeito, principalmente as meninas, os comentários vinham carregados de justificativas e atenuantes. A depender das condutas de Orfeu presenciadas durante as aulas não seria possível a ele desfrutar de tamanho prestígio. No entanto, entre algumas das suas colegas de classe o seu prestígio era incontestável, como revela a entrevista da aluna Kamilla:

Pesquisador: Kamilla, quem são as pessoas que você considera mais indisciplinadas na sua classe?

Kamilla: Indisciplinado!? Não é bem indisciplinado, mas é que eles fazem mais graça... é... tipo... o Orfeu, ele é muito inteligente, mas geralmente ele para chamar a atenção ele acaba sendo indisciplinado (pausa). É, eu acho que o Eduardo que está melhorando agora e acho que só. Porque o resto só brinca. Eles brincam, mas têm... Eu falo do Eduardo e do Orfeu porque eles têm potencial, eles são muito inteligentes, mas eles brincam. Então, eu uso eles como exemplo.

Pesquisador: O que eles fazem de diferente na indisciplina, Orfeu e Eduardo?

Kamilla: Não, é que uma coisa que me chama a atenção neles é que o Orfeu é uma pessoa muito inteligente. Ele já demonstrou isso mais de um milhão de vezes. Professores já disseram isso para ele. O David já disse isso para ele. O Dante também, mas mesmo assim ele tenta chamar a atenção para os meninos prestarem atenção e eu acho isso meio indisciplinado. Coisa do tipo.

Pesquisador: Como é que o Orfeu já demonstrou a inteligência dele? Como é que você sabe, por exemplo, perceber que ele é um garoto inteligente?

Kamilla: Pelas notas dele. Por exemplo, em Matemática ele brinca muito, mas ele se supera e ele entende a matéria, mesmo quando ele não quer ou demonstra que não quer. E o Eduardo, temos o exemplo que agora depois da

reunião ele melhorou muito. Ele meio que passou a aula do David todinha falando e dando exemplo da escravidão e tudo mais. Ele falou metade de tudo.

A aluna Karminha tem opinião parecida sobre Orfeu no que diz respeito ao esforço de fazer a lição. Quando perguntada sobre quem seriam os alunos indisciplinados durante as aulas e quando pedimos para que ela listasse alguns com esse perfil a aluna cita: “o Eduardo, o Luciano, algumas vezes o Orfeu, mas o Orfeu faz a lição direitinho. Já os outros meninos cabulam. Tem outros também” (Karminha). A garota cita também os nomes de Eduardo e Luciano, dois alunos com histórico de indisciplina, mas não faz as mesmas ressalvas que fizera para Orfeu. Talvez, a solidariedade que esse garoto não tem dos outros colegas frequentes na indisciplina, o que gera o seu isolamento e exclusão do grupo dos bagunceiros, justifique a atenção e cuidado dispensados pelas colegas de classe, especialmente em corroborar o discurso de bom aluno produzido pelos professores. Por sua vez, essa narrativa de bom aluno parece advir da mesma fonte que exclui Orfeu do grupo dos bagunceiros, a recusa do confronto aberto com os professores. Essa linha tênue que garante a Orfeu a estima dos/as professores é a mesma que o exclui da turma da bagunça. Nessa lógica, Orfeu seria um conformista, porque ele não vai para o confronto e não é de briga. Isso vai na contramão dos valores do grupo informal, visto que “a violência e o julgamento da violência constituem o eixo mais fundamental da ascendência dos ‘rapazes’ sobre os conformistas” (WILLIS, 1991, p. 51).

Por outro lado, percebe-se que Eduardo e Luciano não receberam o mesmo indulto da parte dos colegas de classe e dos professores. O estigma de aluno indisciplinado permaneceu com esses dois garotos e um dado curioso é que eles não faziam parte da mesma turma de alunos, uma vez que Luciano foi retido no 6º ano C, em dezembro de 2016, e Eduardo iniciou os estudos na escola em fevereiro de 2017, no 7º ano C. Seis meses após a saída de Luciano da turma permanecia sobre ele a pecha de aluno que inviabilizava a aula. Este dado revela-se interessantíssimo, porque as entrevistas foram realizadas no dia 10 de maio de 2017 e mesmo assim as peripécias do garoto continuaram pairando no imaginário dos seus colegas e dos professores. Isso dá uma dimensão do nível de perturbação que Luciano gerava ante os professores e colegas, reforçando a ideia de que o embate mais acirrado e intransigente não é compatível com os padrões de masculinidades valorizados na classe.

As expressões das masculinidades presentes na classe se davam também por meio de brincadeiras homofóbicas, conforme registro do caderno de campo, quando “um aluno à minha frente chamou o colega de boiola, e outro garoto emendou: “– já pegou umas minas? E o

primeiro volta a replicar: – Uns” (Caderno de Campo, 28/09/2016, p. 11). Tudo isso aconteceu de forma aberta sem a interferência da professora e sem a reação do garoto que era objeto da chacota. Nesse caso, salvo melhor juízo, para além do *jogo de ofensa* ali travado (RIBEIRO, 2016), a partir de um cenário cômico que pode remeter ao “ofensivo e injurioso” discutido no trabalho de Ribeiro (2016), tratava-se, a nosso ver, de uma classificação que expressa o preconceito sobre certa maneira de ser menino naquele espaço. Para Ribeiro (2016, p. 197), “os *jogos de ofensas* são metáforas que consistem em um caminho teórico metodológico para tentar entender complexidades sociais, identitárias e políticas vividas entre estudantes”.

A dificuldade de lidar com a situação e/ou falta de atenção dos professores em relação às manifestações homofóbicas entre os estudantes já foram constatadas em pesquisa anterior.

[...] Akil, sentado ao lado de alguns garotos na mesa vermelha disse: “quem tiver com blusa é gay!” Nesse momento todos tiraram as blusas. Depois disse: “quem tiver sentado é gay!” e todos se levantaram. Assim o fizeram até serem admoestados pelas professoras e cessarem imediatamente a brincadeira. Nesse caso, constatamos que a brincadeira desestabilizou o grupo a ponto de merecer censura das professoras, mas as questões da homofobia e do preconceito não foi trabalhada na ocasião (SILVA NETO, 2011, p. 101).

Outro exemplo que ilustra a necessidade de afirmação da heteronormatividade⁵⁶ entre os estudantes do Ensino Fundamental ocorreu em um episódio envolvendo Orfeu na aula do dia 23 de novembro de 2016. Da mesma maneira, a situação foi completamente ignorada pelo professor.

Orfeu e Bernardo tentam sair da sala e são impedidos pelo professor David. O professor faz Bernardo se sentar em uma das carteiras da frente, para assegurar que ele faça a atividade. No entanto, Orfeu não se engaja na tarefa, anda pela sala e provoca algumas meninas e alguns meninos. Mexe no cabelo de uma das garotas que está sentada fazendo a lição. Quando Orfeu toca o seu cabelo e fica parado à sua frente, a colega dá um tapinha de leve na bunda dele. O garoto vira-se subitamente indicando com o dedo o seu genital e diz: “Pega aqui” (Caderno de campo, 23/11, p. 30).

O tapinha ingênuo e, de certo modo, carinhoso dado pela colega na nádega de Orfeu soou como afronta à sua masculinidade. Isso revela que a sua masculinidade não pode ser posta à prova nem mesmo em brincadeira, ainda que seja por uma garota. O gesto aqui narrado parece

⁵⁶ Pautando-se nas leituras de Chambers, 2003 e Cohen, 2005, Miskolci (2009, p. 156) afirma que “a heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade. [...] é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto”.

ser ainda mais inadmissível de acontecer entre os meninos, pois parece haver um código de honra entre os garotos que não permite esse tipo de brincadeira ou de excesso. De acordo com o que observamos no trabalho de campo, dificilmente o gesto feito pela garota seria repetido por um dos colegas de Orfeu, muito provavelmente por ser interpretado com maior gravidade, face ao respeito existente entre os garotos, que torna a heterossexualidade incontestável, na medida inversa das brincadeiras homofóbicas. Por em questão a heterossexualidade parece ser um dos maiores desafios para uma parte dos meninos e isso também parece estar naturalizado entre os docentes, devido à banalização dessa ideia, pois as brincadeiras homofóbicas jamais foram questionadas em sala de aula. Ao negligenciar as ofensas na sala de aula, sobretudo quando elas sugerem dúvidas quanto à virilidade dos meninos, parece evidente o embaraço que os professores têm em discutir assuntos relativos à sexualidade.

Observa-se, a partir desses dois exemplos, que esses acontecimentos registrados em escolas de regiões opostas da cidade de São Paulo, apontam para regimes de gênero que comportam características análogas de masculinidades, assentadas nas brincadeiras homofóbicas. Essas brincadeiras revelam que a combinação da afirmação da heteronormatividade com as brincadeiras homofóbicas informa um tipo de masculinidade cultivada nesses espaços, devido, muito provavelmente, a características que fazem parte de uma construção social mais densa e ampla que aparece nas brincadeiras de crianças de lugares diferentes, porque elas compartilham de “um produto coletivo, codificado culturalmente e historicamente construído” (GEERTZ, 1997, p. 26). Portanto, essas denominações de natureza homofóbica compõem um dos cenários da ordem de gênero instituída nesses espaços. (CONNELL; PEARSE, 2015). Para Connell e Pearse (20015), a ordem de gênero é o reconhecimento de que os fatos que caracterizam as desigualdades não são aleatórios e formam um padrão que faz sentido quando visto como parte de arranjos mais gerais do gênero, que no dizer de Almeida (1995, p. 164 aspas do autor), “Connell usa este termo para o ‘inventário estrutural’ de uma sociedade no seu todo”.

O que nos parece é que há construções de masculinidades que passam também pelos enunciados de alunos e professores. Esses enunciados criam convencionalmente a noção de verdade em torno dos bons alunos, que conseqüentemente adquirem contornos em alguns adjetivos como inteligente, esforçado, obediente, ainda que tais adjetivos possam ser atribuídos eventualmente a alguém como Orfeu, um aluno que, segundo os próprios professores, tem

dificuldades terríveis em ficar parado, não faz nada em sala de aula e fica “causando”. Talvez, esse discurso seja elaborado em condições objetivas e seja resultado do consenso que tem o confronto como o limite das situações de indisciplina. Muito provavelmente, a explicação da boa reputação e aceitabilidade de Orfeu na classe e no grupo de professores, mesmo sendo um aluno que causa, pode estar associada ao respeito ao limite do razoável. Não transpor essa barreira, parar quando é advertido ou censurado pela autoridade docente pode estar relacionado ao saber-poder assimilado por Orfeu (FOUCAULT, 2007), que o leva a se enquadrar em um tipo de masculinidade que tem a demarcação dos limites dos excessos bem definida no plano disciplinar.

Isto posto, admite-se que os domínios da disciplina são instaurados a partir das relações de poder na escola, na perspectiva *foucaultiana* do saber-poder, aqui compreendido como uma construção teórico-metodológica, criada para explicar as articulações entre saber e poder, entendidos como forças que se relacionam mutuamente, que funcionam/operam na intersecção por serem forças interdependentes. Logo, a relação de poder exige um campo determinado de saber, bem como a existência do saber decorre da relação de poder (FOUCAULT, 2007). Nesse caso, Orfeu era o aluno mais habilidoso no equilíbrio de uma dose de masculinidade de protesto (CONNELL, 2005) para obter o carisma entre os professores. Orfeu se tornara mestre porque entendeu e foi condescendente com os professores na arte de governar, obtendo em troca o direito de participar da bagunça e as devidas aprovações pelo conselho de escola, tal qual acontecia com as meninas com alguma dificuldade de aprendizagem. A diferença entre a situação dele e delas era que a sua frequência na indisciplina obrigava os docentes a criarem a narrativa de aluno inteligente, enquanto que para as meninas bastava o duplo estigma de esforçadas e boazinhas (SILVA et al., 1999)

Claramente, a produção discursiva em torno da construção das masculinidades, em um dado regime de verdade, corre o risco de ter seus limites em curto prazo, mas esse limite pode ser estendido e ter os seus efeitos prolongados, se combinado com ações drásticas, como aqueles que de recusa em aceitar a regra do jogo. Essas ações vão do remanejamento para outra turma, no caso de Rômulo, à reprovação, nos casos de Adriano, Bernardo, Eduardo e Luciano, só para citar alguns casos mais lembrados. Esses exemplos evidenciam um tipo de masculinidade engendrada, cujos critérios de abrangência incluem ser bom aluno, – aqui entendido como demonstrar ter conhecimento, realizar as atividades propostas e ser considerado inteligente –

respeitar o professor quando for solicitada a atenção e, acima de tudo, não afrontar o/a professor/a ou tentar ridicularizar a aula, o que nos parece ter sido esse último critério o delito inafiançável de Rômulo. Daí o seu remanejamento para outra classe, já que não se podia reprová-lo.

Então, essa da casca de banana foi uma e em outros momentos ele fazia comentários meio escatológicos assim, tipo, é... você estava falando de alguma coisa assim, sei lá, qualquer coisa, mostrando uma imagem de alguma coisa, uma pintura, e aí tentando analisar, tal, descrever a imagem, eu procuro sempre fazer essa coisa de, primeiro vamos descrever os elementos que estão sendo mostrados, para depois tentar tirar significado, atribuir significado, mas primeiro vamos descrever os elementos da imagem. Aí, tinha alguma coisa no canto, então, o que vocês acham que é isso? Ah! Uma pilha de coco. Sempre um comentário escatológico assim, sabe? Isso me irritava muito, porque era uma coisa que, não era que ele estava tentando chamar a atenção, que ele não sabia. Ele sabia. Ele é muito bom e muito inteligente, mas essas atitudes que não eram veja só, olha aqui eu existo, tentando chamar a atenção, olha, eu sou o mais inteligente da sala. Era só para causar, para desestabilizar, enfim, tanto o professor quanto os outros, desestabilizar a aula, né? Isso me deixava muito bravo na hora, com muita raiva, mas na realidade muito chateado. Porque uma coisa é um aluno fazer isso, e um aluno não estar entendendo o que você está falando, e outra coisa é o Rômulo que tinha pleno domínio sobre o que você estava falando e sobre o que estava acontecendo e tinha capacidade de dar um show em sala de aula e fazer isso, porque aí fica marcado. Porque quando você tem um aluno, por exemplo, como o Bernardo, ou como o Adriano, que tem muita dificuldade, e ele faz uma coisa dessa eu analiso: Pô, o moleque não tá entendendo não, ele está absolutamente fora do que está acontecendo, eu também não estou conseguindo chamar ele para dentro do debate, o debate que está rolando. Mas no caso do Rômulo, aí fica uma coisa única e exclusivamente para te desestabilizar. Porque não é que ele não está entendendo, é só para desestabilizar e isso marcava, cara (Professor David).

O que havia de comum nas atitudes de Orfeu, Luciano, Rômulo, Bernardo e Eduardo era não fazer as lições. Esta “refração à ordem regimental em vigor”, no dizer de Aquino (2011, p. 468), era ainda mais intensamente violada por Orfeu do que por qualquer outro garoto da classe. Para esses meninos, muito provavelmente, não fazer as lições significava a maneira de demonstrar ser meninos “de verdade”. Nessa perspectiva, os meninos “de verdade” não podiam “trabalhar duro”, tampouco ser engajados (EPSTEIN, 1998). Era esse tipo de pensamento que parecia orientar a conduta de Bernardo, Eduardo, Luciano e Telêmaco, todos transferidos de outra unidade escolar e, portanto, recém-chegados à Escola Maria Felipa de Oliveira. Nesse caso, o que nos parece é mais a recusa ou a impossibilidade desses recém-chegados em respeitar o limite estabelecido pela escola do que o desconhecimento da regra de ouro de que o confronto e a exposição docente não eram tolerados. O que nos parece é que, de alguma maneira, esses

alunos sabem que “a própria obediência está a serviço de um empreendimento de negação indefinida de si: obedeço para poder desaparecer completamente, não mais existir como ‘Eu’, ser apenas o servidor perfeito” (GROS, 2018, p. 76).

Nesse jogo de verdade, logicamente, Orfeu não era absolutamente passivo em relação à imagem criada e assumida por ele. De algum modo ele participava desse processo engenhoso. Esse garoto, apesar de promover brincadeiras grosseiras e desrespeitosas com as meninas, era inegavelmente carismático, além de ser exímio no jogo de tênis de mesa. Era considerado um dos melhores jogadores da escola, como tivemos a oportunidade de constatar em um dos recreios que participamos. Nesse caso, ser bom em algum tipo de esporte, como o tênis de mesa, por exemplo, pode conferir status no meio escolar. Para Orfeu, “reafirmar a importância daquele esporte como uma atividade central na formação de masculinidades e na constituição de alianças entre os meninos” (TOLEDO, 2016, p. 124) era uma das suas melhores estratégias. O tênis de mesa não era o único esporte em que esse garoto se destacava. De acordo com o professor de Educação Física, Orfeu, juntamente com Eduardo, era considerado um dos melhores jogadores de futebol e de vôlei.

Pesquisador: Eduardo e Orfeu são bons jogadores? No futebol e no vôlei?

Professor Fábio: No esporte sim. Na coordenação motora, na parte do esporte, na habilidade eles são muito bons. O Eduardo e o Orfeu, os dois, eles são muito bons.

Pesquisador: Eles estavam entre os melhores jogadores da turma?

Professor Fábio: Sim. Tanto que foi muito difícil tirá-los do futebol, porque eles... mas o meu objetivo não era só ir lá e jogar. Tinha que ter o controle do grupo, um respeitar o outro, e isso eles não tinham muita noção, mas eles são muito habilidosos. Tanto é que eles saíram do futebol e foram para o vôlei e também eram os melhores do vôlei.

No jogo das relações entre pares na sala de aula duas práticas de masculinidades coexistiam na integração entre os alunos. Ser bom aluno era um valor que se tinha em alta conta, inclusive entre os docentes, assim como o bom desempenho nos esportes. No entanto, em alguns casos, se dar bem nos esportes não era suficiente para equilibrar a masculinidade desejada pelos professores, como era o caso de Eduardo. Ele, assim como Orfeu, era excelente jogador de futebol e de vôlei. Ambos também eram indisciplinados na mesma medida como destacou o professor Fábio ao afirmar que “Orfeu é outro aluno que se encontrou com o Eduardo. Você percebe que eles falam a mesma língua, então, um apoia o outro. Quando um não está aprontando o outro está dando problema”. Ainda assim, havia uma condescendência

com Orfeu que não se estendia a Eduardo. O cuidado que se tinha com Orfeu, como disse uma professora, de usar “um pouco essa história que a gente tem pra conseguir alguma produção” (Professora Paula), não se tinha em relação a Eduardo, que não conseguia sequer se aproximar dos professores para tentar superar as dificuldades enfrentadas na hora de realizar as atividades.

Do ponto de vista dos/as docentes, a indisciplina, a dificuldade de aprendizagem e não participar das atividades em sala de aula eram os problemas mais graves manifestados por alguns alunos. De acordo com o professor David, havia “alguns alunos que não participavam de absolutamente nada e que não conseguiam, enfim... Não conseguiam não só fazer as coisas como inviabilizavam a aula”. Geralmente, esses três aspectos estavam associados e os alunos que vinham transferidos de outras escolas pagavam um preço bem mais alto por isso. Entre esses três aspectos a indisciplina parecia ter peso maior e o único atenuante era ter iniciado a vida de estudante no Ensino Fundamental com esse grupo de professores/as na Escola Maria Felipa de Oliveira. Esses alunos eram referidos pelos professores como os da “casa”.

Eu acho que tem duas questões aí. Duas questões: o Orfeu é da casa. Ele estuda aí desde sempre. A família dele inteira estuda aí. No ano passado... ano retrasado estudavam os três irmãos. Aí um foi embora no nono ano. No ano passado foi ele e outra irmã, aí foi embora. Agora está só ele, mas deve ter mais alguém aí no Ensino Fundamental I. Quer dizer, a família inteira estuda aí. A gente conhece a família, já sabe dos problemas e tal. Talvez um pouco da condescendência que todo mundo tem com o Orfeu... É tipo assim, todo mundo já sabe como é. Então, se não está atrapalhando está bem. E o Rômulo era um aluno novo. Ele chegou o ano passado, então, eu acho que isso também muda a relação (Professor David).

O fato de ser ou não da casa ganha uma dimensão expressiva, a ponto de se tornar uma categoria de análise que pode ser descrita, a nosso ver, como escola de origem. Como se vê, ter iniciado a vida estudantil na Escola Maria Felipa de Oliveira e ter a família conhecida pelos professores fez também muita diferença na trajetória escolar de Orfeu, que usufruía de certa condescendência dos professores. Não obstante, Rômulo, reconhecidamente inteligente entre o grupo de professores e igualmente frequente na indisciplina não conseguiu o mesmo indulto obtido por Orfeu, muito provavelmente por não ser “da casa”, condição que pode ter despertado nos professores os sentimentos de antipatia e aversão. Rômulo, apesar de ser mais engajado na realização das atividades do que o seu colega não conseguiu se manter na mesma classe no ano seguinte (2017), mesmo tendo bom desempenho nas matérias e sendo aprovado. O seu remanejamento para a classe do 7º ano A atesta que o seu excelente desempenho escolar não foi suficiente para equilibrar a dose aceitável de masculinidade exigida e aprovada pelos

professores. Por sua vez, para os alunos, o fato de não ser da casa não era um fator decisivo. Para os estudantes, a indisciplina de Rômulo não se tornou um problema. Nesse quesito, o seu bom desempenho escolar lhe concedeu um lugar de destaque ainda maior do que o alcançado por Orfeu, que foi listado como um dos mais frequentes na indisciplina pelas meninas e pelos meninos (quadros 4 e 5).

Entre todos os alunos mais frequentes na indisciplina apenas Orfeu escapou ileso ao ser aprovado pelo Conselho de Classe em 2016 e 2017. As duas aprovações consecutivas pelo colegiado confirmam a insuficiência do rendimento escolar desse garoto, visto que ele não obtinha notas pelo seu esforço pessoal. Orfeu, apesar de ser considerado um aluno inteligente pelos seus pares e pelos professores não foi capaz de obter notas suficientes para a sua aprovação tanto no 6º quanto no 7º ano, o que exigiu a intervenção do Conselho de Classe para ajudá-lo a seguir adiante. Nesse sentido, as retenções de Bernardo e Luciano no 6º ano, em 2016, e de Adriano, Daniel, Eduardo e Henrique no 7º ano, em 2017, além de significar a falta de compreensão que esses garotos tinham sobre um certo limite estipulado tacitamente pela escola, também pode comportar o componente adicional de eles não serem da casa e isso pode ser identificado na entrevista da professora Paula:

O Orfeu sinceramente eu não entendo. Não sei apontar assim, porque ele não tem grandes dificuldades e em vista dos anos anteriores, que pro Orfeu eu dou aula desde a 1ª série e dei aula para todos os irmãos dele que já saíram da escola. Samuel, Sara e tal. E ele assim, nos últimos anos ele vem assumindo um comportamento que não só não era comum a ele como não era comum à família dele. Talvez, assim, pelas amizades que ele criou dentro da sala e aula. Como eu disse, a questão da violência vai se tornando uma cultura comum que devem se acostumar e se acomodarem a isso e se tornar códigos. Um código entre eles e código de comportamento social e tal. Seria a única coisa que eu penso que poderia atribuir ao comportamento dele atualmente. Então, eu vejo que ele tem essa atitude, mas comigo, como eu já conheço ele há alguns anos, eu consigo um pouco mais, assim no sentido de ele... Eu falo assim: Orfeu, eu sei que você sabe, você já fez, tal, tal, tal. Então, eu uso um pouco essa história que a gente tem pra conseguir alguma produção, mas ele continua com esse comportamento sim, de modo geral. (Professora Paula).

A fala da professora Paula explicita mais uma vez que a indisciplina pode ganhar mais importância se for protagonizada por um estudante recém-chegado. Neste caso, a condição de recém-chegado – “estrangeiro” – associada à indisciplina levou a duas situações de exclusão no âmbito intraescolar, quais sejam, retenção e remanejamento. O “estrangeiro”, aquele que vem chegando no pedaço e a demarcação de uma certa autoridade sobre o território lembra a relação

de poder em que “o elemento de evitação é a presença dos de fora que chegam tomando conta da nossa área como se fossem de dentro” (MORENO, 2014, p. 153-4). Em outras palavras, equivale a dizer que há uma interdependência entre ser frequente na indisciplina e ser de “casa” para escapar da retenção nesta escola, o que também nos lembra os *estabelecidos* e os *outsiders* de Norbert Elias e John Scotson (2000), em que os estabelecidos seriam os alunos que iniciam o Ensino Fundamental na escola e os professores que detêm o poder de decidir quem fica e quem é excluído do agrupamento, uma vez que a exclusão não se efetiva apenas na reprovação, mas também no remanejamento de classe como aconteceu com Rômulo. Diante disso, nos moldes do conceito de *configuração* descrito por Elias (1994, p. 2), identifica-se “uma abrangência relacional, o modo de existência do ser social e a possibilidade conceitual de aproximação às emergências do cotidiano” (ELIAS, 1994, p. 2).

Entre todos os alunos frequentes na indisciplina, Rômulo era o único que, além ser considerado inteligente, fazia as atividades e demonstrava que realmente estava aprendendo, a despeito do sentimento de aversão que conseguiu despertar nos professores. Rômulo também era um *outsider* ou um recém-chegado, participava ativamente da indisciplina, mas tinha um excelente desempenho escolar. O seu bom desempenho o poupou da retenção e nem por isso ele permaneceu no mesmo agrupamento. O indulto dado a Orfeu não foi extensivo a Rômulo, porque não bastava uma masculinidade equilibrada com um bom desempenho escolar e certa dose de comportamentos desviantes. Além disso, era necessário ser “da casa”, posto que ser um *outsider* e indisciplinado soava como provocação imperdoável.

Carvalho (2009), com o objetivo de investigar como se produzem trajetórias escolares de fracasso com maior frequência entre crianças do sexo masculino, constatou que havia condescendência, admiração ou aprovação em relação aos alunos que apresentavam uma prática de masculinidade que combinava indisciplina com bom desempenho escolar, o que, guardada a devida proporção, não foi confirmado integralmente no nosso estudo empírico. Os/as professores/as da Escola Maria Felipa de Oliveira não demonstraram uma certa condescendência e admiração por todos os alunos que conseguia equilibrar uma prática de masculinidade que contrabalançava indisciplina e engajamento nas atividades. Além disso, era necessário atender à exigência de ser “da casa”. Ocorre que, entre todos os alunos frequentes na indisciplina no 6º e no 7º ano, apenas Orfeu conseguiu se enquadrar nessa descrição de

Carvalho (2009). Ele foi o único que conseguiu administrar esse equilíbrio, segundo os/as docentes.

Pesquisador: E o Orfeu, professor Saulo, como é que você percebe que ele é um aluno inteligente. Como é que ele demonstra isso na sala?

Professor Saulo: Quando ele consegue prestar atenção a alguma coisa, na interação da aula mesmo, nas perguntas. Ele quer responder. Ele responde. Você percebe em provas também. É engraçado, é um aluno que dá muito trabalho no comportamento, porém, é um aluno que vai bem nas provas (apresenta uma prova de Orfeu). Você percebe que ele é um aluno inteligente. Não é o caso do Eduardo, não é o caso do Daniel, do Adriano e muito menos do Luciano.

Orfeu foi a exceção ao conseguir, tal qual observado por Carvalho (2009, p. 47), “equilibrar, na avaliação das professoras, um bom desempenho escolar com a dose adequada de masculinidade”. Além disso, ele também foi o único aluno que despertou em um dos professores o sentimento de culpabilidade da escola por não lhe oferecer os “estímulos suficientes” (Ibid., p. 52). De acordo com a percepção do professor David, “Orfeu é bem inteligente, só que eu acho que é uma inteligência que para a escola que a gente tem, o Orfeu não consegue, sabe” (Professor David). No entanto, no contexto geral, pesou em favor desse aluno o fato de ele ser “da casa”, visto que ele não era rápido e nem esperto como os meninos mandões da pesquisa de Carvalho (2009), porque ele não fazia nada, conforme informado pelo professor David na sua entrevista. Portanto, entre os professores, não havia uma dose de masculinidade aceitável para os alunos frequentes na indisciplina, mesmo aqueles com bom desempenho como Rômulo, porque além de serem de fora, eles, ao contrário de Orfeu, não respeitavam os limites.

Os dados de pesquisa, no entanto, comprovam que, para os estudantes, o modelo de masculinidade mais valorizado era aquele compatível com o bom desempenho escolar e, nesse caso, ser bom aluno, inteligente e solidário era o que fazia Rômulo ser mais reconhecido pelos colegas mais do que Orfeu. Enquanto Orfeu aparece como um dos mais frequentes na indisciplina para os sete professores entrevistados do 7º ano C (quadro 3), para as meninas (quadro 4) e para os meninos (quadro 5), Rômulo não é lembrado em termos de indisciplina por nenhum desses três grupos. Esse garoto simplesmente não é citado pelos colegas e nem pelos professores do quadro 3. O que nos parece é que a condição de aluno capaz e inteligente garante a Rômulo a masculinidade valorizada na classe pelos colegas e para os sete professores, e isso se assemelha ao resultado encontrado e descrito por Carvalho (2009). As suas menções

na indisciplina são feitas somente pelo professor de História e os que o substituíam ((quadro 2), ou seja, o fato de Rômulo ser bom aluno só não influenciou esse grupo, o que nos leva a pensar se essa irredutibilidade por parte desses professores não estaria relacionada à presença do pesquisador em sala de aula. Talvez, esse elemento seja relevante, porque o pesquisador era, ao mesmo tempo, testemunha e inquiridor. Estar presente nas aulas e fazer as perguntas nas entrevistas sobre aquilo que era observado pode ter gerado pressão suficiente sobre esses professores.

A perfeita junção de bom aluno com uma dose de indisciplina, ainda que exagerada e alvo de grandes reclamações e incômodo para os professores, se tornava mais tolerável em relação a Orfeu, “já que de alguma forma, encaixam-se no modelo de masculinidade ali presente” (SANTOS, 2007, p. 66). Parece que esse garoto foi o único a saber negociar a disciplina junto aos docentes com um pouco de fricção (CONNELL, 2000), enquanto as condutas dos demais colegas talvez tenham sido apreendidas como masculinidade de protesto⁵⁷ pelos professores, por eles terem errado na dose. Outra maneira de tentar apreender esta situação é invertendo a lógica, ao admitir que o exagero na dose pode ter sido provocado por pura falta de compreensão das regras instituídas ou até mesmo pela inobservância delas. Consideramos também que esses alunos ao chegarem em um lugar estranho não conseguiram identificar os limites ali impostos ou mesmo estabelecer contato com os professores para superar as suas dificuldades. A esse respeito, a entrevista de Eduardo nos ajuda a entender a situação:

Pesquisador: Eduardo, você se considera um aluno disciplinado?

Eduardo: Em algumas aulas sim

Pesquisador: E por que assim em algumas aulas? O que acontece nessas aulas?

Eduardo: Tem aula que eu não sei a matéria, eu não aprendo e também não gosto. Pelo fato de eu não saber eu não gosto da matéria.

Pesquisador: E aí você faz o quê?

Eduardo: Ah! Levanto, saio. Peço para ir ao banheiro, demoro.

Pesquisador: Tudo isso porque você não consegue aprender?

Eduardo: É.

Pesquisador: Você sabe ler e escrever?

⁵⁷ A noção de masculinidade de protesto é aqui empregada nos termos de Connell (2005), e diz respeito, em linhas gerais, àquelas ações dos alunos que se voltam continuamente contra a ordem.

Eduardo: Sim.

Pesquisador: Você lê e escreve bem?

Eduardo: O possível para mim ter um futuro eu já sei, não é.

Pesquisador: Você lê sozinho, sem ajuda? Entende tudo? Pega uma prova e consegue ler sozinho ou precisa de ajuda?

Eduardo: Só na de Matemática

Eduardo acha que em algumas aulas ele se comporta adequadamente e em outras não. Para este aluno, o seu desinteresse seria em decorrência de não aprender a matéria, o que geraria impaciência e movimentação, a ponto de querer ir ao banheiro e demorar para voltar, situação que nos remete à citação de Rosa Luxemburgo (2015). Parece que esse garoto tem a “necessidade de estabelecer um vínculo pessoal para garantir a participação singular na escola, bem como a apropriação criativa da cultura escolar” (FRELLER, 2001, p. 88). A mãe de Eduardo foi aconselhada a procurar outra escola para o filho e por isso, em dezembro de 2016, ele foi transferido para a Escola Maria Felipa de Oliveira. Segundo o garoto, a sua mãe foi orientada pela coordenação da antiga escola, devido aos problemas de indisciplina que ele apresentava. Esta trajetória de mudança de escola, motivada por problema de indisciplina, era uma característica de outros alunos também. Bernardo, Daniel, Luciano e Telêmaco tinham históricos semelhantes e, assim como Eduardo, também experimentaram a repetência. Bernardo e Luciano foram retidos no 6º ano e Daniel, Eduardo e Telêmaco no 7º ano. Quando Eduardo diz que tenta fazer a lição e não consegue, levanta-se, sai para ir ao banheiro e demora para voltar, sugere que há “nestes atos de indisciplina, mais do que o aspecto reativo considerado pelos alunos. Percebe uma dor intensa, reveladora de uma lacuna, de algo que deveria ter ocorrido e não ocorreu, de uma necessidade que deveria ser satisfeita e não foi” (FRELLER, 2001, p. 89).

Por sua vez, constatamos que as afirmações das masculinidades não excluíam características que nomeavam os bons alunos como: inteligentes, esforçados e dedicados ao trabalho pedagógico. Esta lógica era tão forte nos estudantes que gerava até mesmo competição entre eles. Se, por um lado, havia meninos indisciplinados, “por outro lado, eu tenho alunos que disputam para ver quem termina primeiro as atividades, quem faz a lição”, afirmou o professor Saulo em sua entrevista. Ocorre que a característica de inteligente geralmente era empregada para designar os meninos, a exemplo do que fora constatado por Silva e colaboradores (1999). Isto foi observado também durante a entrevista da professora Tássia. Quando pedimos a esta

professora para citar os nomes dos/as alunos/as que são considerados os/as melhores da classe ela só conseguiu se lembrar do nome de um menino. Nós insistimos e a professora até tentou, mas não conseguiu se lembrar de nenhuma menina que ela considerava uma boa aluna na classe do 7º ano C, embora ela reconhecesse que havia meninas nessa condição de boa aluna.

Pesquisador: Professora Tássia, quando você fala de alunos bons, você consegue se lembrar de algum estudante do 7º ano C? Que marcadamente você poderia dizer: esse é um bom aluno ou essa é uma boa aluna?

Professora Tássia: De leitura eu tenho o Kennedy, mas tem umas meninas que são muito boas de leitura também. Como são muitos alunos, eu trabalho com 35 alunos de todas as salas, é muito difícil lembrar de todos os nomes. Se eu tivesse a foto eu diria: esse aluno é bom, essa aluna é boa. Eu não consigo lembrar de tudo não, porque é uma sala que está comigo esse ano e eu tenho uma aula por semana.

Pesquisador: Mas você se lembra de alguns. Você citou o Kennedy e que outro aluno vem à cabeça agora?

Professora Tássia: Ah, eu só me lembro mais dele mesmo. Como ele gosta muito de ler e eu estou sempre pedindo: Kennedy, faça a leitura.

Pesquisador: E tem menina também?

Professora Tássia: Olha, aqui tem um grupo de meninas que são ótimas. Uma parte delas é muito boa. Tem uns oito mais ou menos assim que... Mas tem muitos meninos bons. Se eu tivesse uma fotinha aqui eu já te falava, mas assim de cabeça não dá. De cabeça eu não consigo lembrar os nomes delas.

Em geral, tanto os meninos quanto as meninas seguiam o script de bons alunos descrito pelos/as docentes, que no dizer da professora Regina consistia basicamente em “se comprometer com as atividades, saber do que deve ser feito aqui, tudo que é proposto, ter o interesse de estar fazendo. [...] Que participa da aula, que tem interesse, que estuda” (Professora Regina). Salvo os estudantes mais frequentes na indisciplina, os demais eram vistos como bons alunos, o que não significava apenas ter um excelente desempenho escolar. Nos agrupamentos/turmas em que realizamos o estudo, o bom aluno “é o aluno que se interessa naquilo que você está falando. [...] Porque se eu estou ali para mostrar alguma coisa para ele, fazer ele aprender alguma coisa, e ele está interessado no que eu estou falando, eu acho que a coisa minimamente vai acontecer” (Professor David). Para a maioria dos professores, explícita ou tacitamente, ser bom aluno tinha muito a ver com o engajamento no trabalho pedagógico, com a demonstração de interesse e, acima de tudo, colaborar para a fluidez das aulas.

O bom aluno ele tem o jogo de cintura. O bom aluno é aquele que pode a duras penas conseguir cinco no final do bimestre. A duras penas. Eu olhei até a cor do anel que ele está usando. Eu trabalhei, a modo de dizer, a gente avalia todo aquele conjunto da obra que ele tem um cinco, mas ele é bom. É aquilo que

ele consegue me dar. E naquilo que ele consegue me dar ele é bom. Nem sempre o aluno que vai ter dez. E tem alunos que são brilhantes. O tempo inteiro, brilhantes. Respondem a tudo. Na prova conseguem responder aquela questão que você dá para ver até quanto tá o raciocínio e ele responde com propriedade. Não quer dizer que será um dos maiores sucessos na vida, não é? (Professora Carolina).

Os modos de ser dos meninos e das meninas, em alguma medida, são produzidos ou potencializados nas relações e também pelos discursos na socialização escolar, nos termos da *performatividade* de Judith Butler (2001), no sentido de regulado pela norma de inteligibilidade ou por aquilo que é manifestado e que se vê. O enunciado que descreve as atitudes e práticas dos bons alunos e das boas alunas “provoca a mobilização de ações que recontextualizam condições preestabelecidas” (SETENTA, 2008, p. 30). De acordo com as formulações desta autora, “a partir de uma abordagem pragmática, a linguagem passa a ser pensada como produtiva e não apenas reprodutiva” (Ibid., p. 23). Nesta perspectiva, quando os professores descrevem as características de um bom aluno, em larga medida, eles estão elaborando disposições a serem incorporadas e postas em prática pelos estudantes que disputam e adotam esse lugar.

4.3 Feminilidades e desempenho escolar

Ao analisar as práticas de masculinidades presentes e construídas nas salas de aula em que realizamos este estudo fomos obrigados também a olhar para as práticas de feminilidades, fazendo valer o aspecto relacional do gênero descrito por Scott (1995), na medida em que “qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente a informação sobre os homens, [uma vez] que um implica o estudo do outro” (p. 75). Nessa mesma linha de pensamento, afirma Connell (2013, p. 265): “o gênero é sempre relacional, e os padrões de masculinidade são socialmente definidos em oposição a algum modelo (quer real ou imaginário) da feminilidade”. Nas classes do 6º e do 7º ano havia garotos que se relacionavam muito pouco como os colegas do sexo masculino e se davam melhor com as garotas, o que se aproxima da ideia de masculinidades subordinadas de Connell (2005), aquelas em que os garotos se aproximam das feminilidades por estas serem menos dotas de poder. Geralmente esses garotos não se envolviam em situações de indisciplina, eram gentis, se dedicavam às atividades em classe e a maior parte das parceiras era feita com as garotas, especialmente quando se tratava de realizar as atividades escolares em sala de aula. Por outro lado, também é possível que esses garotos se

recusem a viver a experiência escolar a partir da lógica e dos códigos da masculinidade hegemônica.

Conforme mencionamos, durante o período de realização do trabalho de campo, apenas uma garota foi retida e foi pelo excesso de faltas. Nathalie foi retida no 7º ano C, em 2017, por ser considerada desistente pelo Conselho de Classe. Não fosse por isso não haveria retenção de meninas durante todo o período em que realizamos o estudo empírico. Todavia, isso não significa que elas não apresentavam dificuldade de aprendizagem que justificasse a reprovação. Algumas garotas também enfrentavam problemas consideráveis para aprender e desenvolver as atividades em sala de aula, mas, ao contrário do que acontecia com os meninos, isso não chegava a ameaçar o percurso escolar delas. Embora a quantidade de meninas que apresentavam algum tipo de dificuldade fosse bem menor que a quantidade de meninos elas não passavam despercebidas.

Pesquisador: Professora Cândida, tinha alguma aluna no 6º ano C, em 2016, que você classificaria com dificuldade de aprendizagem, que não fazia lição na sala, por exemplo?

Professora Cândida: Olha, por exemplo, eu vi o nome da Nathalie aqui. A Nathalie tinha muita dificuldade, mas fazia e eu fui incentivando e ela foi ganhando uma confiança. A Gabriela, eu acho que a Gabriela também tinha bastante dificuldade. Não chegava a não ser alfabetizada. Das meninas, todas sabiam ler e escrever. Tinham as suas dificuldades, mas eu acho que nenhuma delas não fazia, simplesmente não fazia a lição. Elas acabavam fazendo.

Nathalie e Gabriela permaneceram nas classes do 6º e do 7º ano em 2016 e 2017, respectivamente, do início ao fim da pesquisa. No entanto, o nome de Nathalie sequer foi mencionado na reunião do Conselho de Classe de dezembro de 2016. Nesta reunião os/as professores não levaram em consideração e não discutiram os problemas de aprendizagem que essa garota apresentava, segundo o relato da professora Cândida. Sobre Gabriela foi dito que ela “*mudou muito de atitude e se tornou outra pessoa, caindo de rendimento*” (Caderno de Campo, 15/12/2016, p. 47). Esse comentário, feito por uma professora, sugere que Gabriela teve o seu rendimento comprometido porque ela estaria apresentando problemas de comportamento. Contudo, nada foi dito sobre o aspecto cognitivo da garota que poderia causar a queda do seu rendimento na escola. Além de Gabriela, mais três garotas foram mencionadas nesta reunião. Isaura tinha um número elevado de faltas em Artes e História, Tatiana foi mencionada pela coordenadora pedagógica por enfrentar dificuldades pessoais e familiares e

Jéssica tinha dificuldade de aprendizagem, mas se esforçava, de acordo com a opinião da professora que a referiu (Caderno de Campo, 15/12/2016, p. 44-9).

Na reunião seguinte do Conselho de Classe, que ocorreu em abril de 2017 e os alunos estavam cursando o 7º ano, Gabriela não foi mencionada pelos professores e Nathalie passou a ser objeto de atenção do colegiado porque começou a ter problema para frequentar a escola. Novamente, nada foi explicitado sobre a sua condição ou predisposição para aprender, tampouco se houve avanço na aprendizagem de um ano para outro. Nesta reunião, o professor David falou apenas da dificuldade enfrentada por Nathalie e a sua mãe em relação à locomoção da garota para a escola, conforme registramos no caderno de campo:

O professor David destaca que Nathalie está faltando muito às aulas porque a sua mãe está com sérios problemas, relacionados, inclusive, com o transporte escolar da garota, por não contar com ninguém para ajudá-la a levar a filha ao ponto demarcado pela condutora do Transporte Escolar Gratuito (T.E.G.). Segundo o professor, parte do problema se deve ao fato da mãe de Nathalie ter reclamado da condutora na Diretoria Regional de Educação. Em função disso, a aluna obteve notas abaixo da média em Geografia, Português e Matemática. Cogitou-se encaminhar o caso para o Conselho Tutelar (Caderno de Campo, 24/04/2017, p. 79).

Mais uma vez o professor David demonstrou ter conhecimento do problema que afligia uma de suas alunas, assim como fez em relação a Bernardo, Adriano e Rômulo. De acordo com o que foi relatado pelo professor, tem-se a impressão de que o problema enfrentado por Nathalie diz respeito apenas aos contratempos relacionados à logística que a sua mãe enfrentava para fazer com que a garota chegasse à escola, visto que nada mais foi relatado sobre as reais dificuldades de aprendizagem. Aquilo que foi revelado pela professora Cândida em sua entrevista sobre os problemas de aprendizagem enfrentados por Gabriela e Nathalie não foi objeto de discussão nas duas reuniões do Conselho de Classe. Ainda sobre Nathalie, embora o professor David tenha exposto um problema sério que envolve o serviço de transporte oferecido pela própria rede municipal, o colegiado não manifestou ou sugeriu proposta para a mediação do problema pela direção da escola. A única sugestão dos professores foi encaminhar o caso da aluna para o Conselho Tutelar⁵⁸. Mesmo que os casos das crianças com excesso de faltas devam

⁵⁸ O Conselho Tutelar é um órgão municipal responsável por zelar pelos direitos da criança e do adolescente, e de acordo com o inciso II do Artigo 56 da Lei nº 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente – E.C.A.), de 13 de junho de 1990, os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, quando esgotados os recursos escolares.

ser encaminhados ao Conselho Tutelar, o que nos parece é que essa não seria a melhor sugestão, porque o motivo das ausências da garota era conhecido. O problema era a clara violação de um direito da família, pois, de acordo com o relato do professor David, a garota deixou de ser transportada para a escola depois que a sua mãe reportou uma queixa contra a condutora do transporte escolar. Nesta situação, o inciso II do Artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A.) é enfático ao afirmar que sejam esgotados todos os recursos no âmbito escolar. Em todo caso, o relato da professora Cândida, no qual Nathalie tinha muita dificuldade, sugere que os percalços enfrentados por esta garota não estavam relacionados exclusivamente ao impedimento de frequentar as aulas regularmente.

Traçando um panorama do desempenho das meninas nas classes do 6º ano C e do 7º ano C, entre os anos de 2016 e 2017, teremos a seguinte situação. Na turma do 6º ano, em 2016, quatro garotas foram mencionadas na reunião do Conselho de Classe e Nathalie não estava entre elas. Gabriela foi aprovada pelo colegiado, apesar de, segundo os professores, “*ter mudado muito de atitude, ter se tornado outra pessoa e com isso ter decaído de rendimento*”. Isaura tinha problemas de faltas em Artes e História, “*mas no conjunto das disciplinas ela estava bem*”. Jéssica “*tinha dificuldades, mas era esforçada*” e Tatiana “estava passando por problemas pessoais e familiares e procurou a coordenadora pedagógica para fazer a compensação de ausências⁵⁹” (Caderno de Campo, 15/12/2016, p. 44-9). Apesar disso, todas as meninas foram aprovadas do 6º para o 7º ano, de maneira que os dois estudantes reprovados eram do sexo masculino, o que confirma a tendência de maior probabilidade de reprovação dos meninos identificada por Couto (2017) e que, por sua vez, corrobora resultados de pesquisas anteriores (CARVALHO, 2003; 2009; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; MATOS; FERRÃO, 2016; SILVA; MATOS, 2017).

No ano seguinte, na reunião do Conselho de Classe do 7º ano, realizada em abril, identicamente, quatro meninas foram objeto de comentários dos professores. Isaura foi referida pelo professor David por apresentar uma quantidade considerável de faltas. O professor advertiu, ainda, que “*a menina já havia sido mencionada pelo mesmo problema no Conselho de dezembro de 2016 e que ela poderia ser reprovada por este motivo no 7º ano*”. Janaina,

⁵⁹ O Inciso XII do Artigo 11 e o inciso XI do Artigo 15 do Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, assegura aos alunos da rede municipal de ensino de São Paulo o direito a compensar as ausências quando excederem os 25% de faltas a que têm direito. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/2013/decreto-n-54453-2013>. Acesso em 10 out. 2018.

mencionada pela primeira vez, “*apresentava dificuldades de aprendizagem, mas era considerada ‘boazinha’*” pelos docentes. Kamilla, também referida pela primeira vez, “*ausentou-se da escola por aproximadamente 20 dias, em razão de uma licença médica para tratar de um problema no estômago e não obteve notas suficientes em Ciências, Matemática e Português*”. A quarta é exatamente Nathalie, que foi citada também pelo professor David devido à dificuldade enfrentada com o transporte escolar (Caderno de Campo, 24/04/2017, p. 77-81). Ao longo das três reuniões do Conselho de Classe, realizadas no período do trabalho de campo, apenas Kamilla foi lembrada pelas dificuldades de aprendizagem que apresentava. Além disso, pesou sobre ela, e talvez pesasse sobre todas as garotas, a pecha de “*boazinha*”. Isso nos leva a crer que, na perspectiva dos docentes, se a indisciplina é um lugar social esse lugar é reservado apenas aos meninos.

Já no Conselho de Classe de dezembro de 2017 seis meninas foram citadas pelos professores, de modo que esta foi a maior quantidade de meninas mencionadas em uma reunião do Colegiado. Das seis garotas citadas apenas Nathalie foi reprovada e pela quantidade excessiva de faltas. Jéssica, Juliana e Karminha foram promovidas pelo Colegiado porque não obtiveram notas suficientes em todas as disciplinas. Gisele também foi promovida pelo Conselho, mas sem ser mencionado problema com as notas. Sobre essa garota foi dito apenas que ela “*tem alguma coisinha, alguma questão? A mãe relatou algum tipo de dificuldade?*” (Caderno de Campo, 12/12/2017, p. 177). Isaura não teve a sua situação definida naquele momento, apesar de ter sido a única menina mencionada nas três reuniões do colegiado, no período de um ano e oito meses, sempre pelo excesso de faltas. Contudo, conforme apuramos junto à escola em março de 2018, Isaura estava frequentando o 8º ano e, portanto, foi aprovada. Tal como dito anteriormente, com esse resultado, Nathalie se tornou a única menina a passar pela experiência da reprovação no período de dois anos letivos (2016 e 2017).

Esses dados confirmam dois resultados que têm sido recorrentes nos estudos de gênero no contexto escolar, quais sejam, as meninas são mais disciplinadas na escola (CAMACHO, 2000; CORREA, 2017; SANTOS, 2007; SILVA, 2007; SILVA NETO, 2011; 2017; ZECHI, 2008; 2014) , apesar de elas mesmas e os professores reconhecerem que conversam e usam o celular durante as aulas; e elas vêm demonstrando melhor desempenho escolar frente aos meninos (MADERA; RODRIGUES, 1998; CARVALHO, 2001a; 2004; 2009; ROSEMBERG, 2001; FRANCO, 2007; SILVA, 2007; GONÇALVES; RIOS-NETO; CÉSAR, 2011; SILVA

NETO, 2011; ALVES; ORTIGÃO; 2013; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; SILVA; MATOS, 2014, 2017; MATOS; FERRÃO, 2016; COUTO; 2017). No que tange aos comportamentos disruptivos das meninas a conversa durante a aula é o desvio mais citado pelos professores e pelos próprios estudantes. Quando se trata da indisciplina das meninas “ganham destaque comportamentos mais triviais como as conversas, os barulhos, os atrasos, as brincadeiras com professores e colegas, as réplicas às ações disciplinadoras dos professores, entre outros” (SILVA, 2007, p. 31).

De acordo com o que apuramos no estudo de campo, as meninas não só eram disciplinadas como demonstravam total indiferença em relação aos comportamentos disruptivos dos meninos. Elas não tomavam parte na indisciplina, mesmo reconhecendo que em alguns momentos, os meninos faziam bagunça porque a professora era chata. As garotas sempre demonstravam aplicação na realização das atividades em sala de aula, bem como participavam mais efetivamente das aulas nos momentos de debate. Durante o período de observação das aulas não houve um único contratempo disciplinar ou incidente envolvendo as garotas em sala de aula ou na escola. Diante disso, o que os dados de campo têm a informar é que as meninas eram frequentes na disciplina⁶⁰. Esse padrão de comportamento das meninas, todavia, pode ter relação com os modos de gestão de noções de feminilidades no processo educativo (SILVA et al., 1999; CARVALHO, 2004; 2009; MOREIRA; SANTOS, 2004; SANTOS, 2007; BRITO, 2009). Em razão disso, percebe-se, no discurso dos/as professores/as, a naturalização do controle exercido sobre as ações e os copos das meninas na escola. Para isso, bastava chamar a atenção ou falar um pouquinho mais alto.

Pesquisador: Professora Marcela, em relação aos alunos indisciplinados são aqueles mesmos que você citou ou são outros?

Professora Marcela: São esses mesmos. São os mais indisciplinados.

Pesquisador: São todos homens, professora. Não tem nenhuma menina que seja indisciplinada também.

⁶⁰ Os “frequentemente na disciplina”: caracterizam-se por serem aqueles que apresentam uma conduta mais constante diante das regras escolares. Dessa forma, dificilmente adotam algum tipo de conduta julgada pelos docentes como sendo de indisciplina, mesmo aquelas menos graves como as “conversas clandestinas”. Designados pelos colegas como sendo os “quietinhos”, apresentam um grau de autonomia tão grande em relação ao cumprimento das regras escolares que dispensam a necessidade de qualquer tipo de vigilância ou intervenção disciplinar por parte dos professores ou dos membros da direção escolar. (SILVA, 2007, p. 177).

Professora Marcela: Não. Assim: tem a coisa de conversar, às vezes querer pegar um pouquinho no celular e tal. Coisa de adolescente. Então, você chega, chama, fala, explica, fala um pouquinho mais alto e já volta à normalidade. Ali mesmo o que pega mais são os meninos, no caso específico desse grupinho, que são danadinhos. Agora, os meninos que não participam desse grupinho eles são falantes, mas eles são muito bons. Eles são falantes pra participar. Eles dão sugestões.

A explicação da professora Marcela para o perfil mais disciplinado das meninas supõe uma certa normalidade no cumprimento das regras por parte delas. Para as meninas o normal é o silêncio, a pouca movimentação e não usar o celular, enquanto que os meninos “que não participam desse grupinho” – da bagunça – são falantes, “mas são muito bons” e falam para participar. Esta ideia de justificar a conversa dos meninos pela vantagem acadêmica ou por serem inteligentes tem sido recorrente nos estudos de gênero na Educação Básica (SILVA et al., 1999; CARVALHO, 2004; 2009; SILVA, 2007). Para os garotos, há uma masculinidade aceitável que comporta a conversa associada ao atenuante de serem “bons” alunos. Sobre essa inflexão na construção de masculinidades e feminilidades no contexto escolar estudado, podemos dizer que isso reflete uma concepção de masculinidade e feminilidade homogênea, que por sua vez está distante de uma compreensão mais dinâmica e fluida marcada pela diversidade (BRITO, 2009).

Este padrão de comportamento exigido das meninas passa a ser incorporado por elas, na medida em que elas reconhecem que fazem “gracinhas”, que também têm momentos de descontração durante as aulas, mas que, ao contrário da maioria dos meninos, elas tentam se “manter na linha”, mesmo que os professores nem cheguem a reclamar ou a mandar bilhete para os responsáveis⁶¹. Parece que as meninas sabem o limite ou, quiçá, distinguem mais claramente as fronteiras entre a legitimidade e a ilegitimidade da conversa em sala de aula (SILVA, 2007). Os dispositivos que os professores encontraram para produzir o controle disciplinar sobre as meninas têm como efeito a objetivação do sujeito produtivo (FOUCAULT, 1995), do sujeito que trabalha para atingir os fins propostos no ofício pedagógico, uma vez que as meninas conversam, fazem suas gracinhas, mas, em contrapartida, elas são produtivas porque têm o caderno em dia e tiram boas notas, como relatado por Kamilla na sua entrevista.

⁶¹ Nesta escola, como é comum também na maioria dos estabelecimentos de ensino, os/as professores/as convocam os pais/mães/responsáveis pelos estudantes toda vez que há uma falta grave ou quando os/as docentes acham que o estudante passou dos limites.

Pesquisador: Kamilla, você se considera uma aluna disciplinada?

Kamilla: Sim. Mas, claro eu faço as minhas gracinhas? Faço. Tem vezes que eu falo na aula? Falo. Mas eu tento manter a linha para não passar dos limites.

Pesquisador: Você acha que isso atrapalha a aula do professor?

Kamilla: Quem?

Pesquisador: Essas gracinhas, você acha que atrapalha a aula ou não?

Kamilla: Nenhum professor nunca reclamou comigo. Eu nunca levei bilhete e nem nada. Mas se atrapalhar eu paro.

Pesquisador: Kamilla, você acha que os meninos e meninas são igualmente indisciplinados? Por quê?

Kamilla: Não. Geralmente, as meninas são indisciplinadas e bagunceiras sim. Mas elas são de formas diferentes. Elas são menos, porque eu acho que as meninas demonstram ser menos indisciplinadas. Conversam muito, falam no meio da aula. Mesmo assim elas têm toda a matéria no caderno e conseguem tirar boas notas. Já os meninos eles não conseguem se recuperar desse meio em que eles se perdem conversando.

Pesquisador: E o que os meninos fazem na indisciplina deles que as meninas não fazem?

Kamilla: Eles fazem muita zoeira e acho que, na sala, eles desrespeitam muito os professores.

Kamilla se reconhece como uma aluna indisciplinada e também não isenta as suas colegas disso. Contudo, ela faz questão de distinguir os tipos de indisciplina praticados pelos meninos e pelas meninas, de modo que as garotas não chegam a tumultuar a aula e tampouco desrespeitam os professores. Os meninos também acham que as meninas participam da indisciplina na classe, entretanto, eles, assim como Kamilla, reconhecem que as garotas são indisciplinadas de uma maneira diferente. Eduardo, por exemplo, relatou que “as meninas bagunçam, mas de um jeito, em grupo. A gente não quer saber. A gente já sai bagunçando, independentemente de onde tiver. Na sala, no intervalo”. Lígia também acha que “os meninos bagunçam mais na sala. [...] Eles ficam conversando, jogando bolinha de papel. [...] As meninas só conversando ou mexendo no celular” (Lígia). Silva (2007, p. 115-16 aspas do autor) já apontou que:

[...] essa ‘impossibilidade’ de se manter o tempo todo conectado ao assunto da aula parece explicar o fato de as conversas aparecerem como a forma de desvio mais comum. Conforme observamos, mesmo no caso em que as conversas dos alunos adquirem um caráter perturbador tendem a não serem tratadas como desviantes, desde que se insiram no assunto da aula.

As garotas e os garotos também percebem de maneira muito semelhante a relação da indisciplina com o desempenho escolar⁶². A expectativa em relação ao futuro pode ser uma variável explicativa para esse fenômeno, de acordo com as percepções dos próprios estudantes acerca dos motivos que levariam as meninas a serem mais disciplinadas do que os meninos na escola. Esta ideia, em grande medida, ecoa a conclusão de Senkevics e Carvalho (2016). De acordo com os autores, “desde cedo, as meninas costumam se projetar em carreiras de maior qualificação profissional, demandantes de patamares mais elevados de escolarização” (p. 182). Nessa mesma direção, Telêmaco, considerado um dos alunos mais frequentes na indisciplina, dá a sua explicação para o comportamento mais disciplinado das meninas.

Pesquisador: Telêmaco, você citou mais meninos do que meninas entre aqueles que você considera mais indisciplinados na classe. Por que você acha que os meninos são mais bagunceiros do que as meninas.

Telêmaco: Porque, tipo assim: as meninas elas devem ter um futuro que elas querem. Tipo, falam que elas não têm nada para bagunçar. Aí já os meninos inventam uma coisa.

Pesquisador: Tem futuro? Você acha que elas sabem que têm futuro, é isso?

Telêmaco: Tipo isso. Tipo, elas estudam, os meninos já não gostam assim de estudar. Aí tacam lápis, tacam borracha. Essas coisas.

Pesquisador: Se você acha que as meninas estudam porque elas sabem que elas têm futuro, os meninos bagunçam por quê? Você acha que eles pensam que não têm futuro também?

Telêmaco: Não. Tipo, eles têm futuro, mas só se eles estudarem. Tem algumas pessoas que não ligam para o futuro deles. Eles tacam borracha, papel. Essas coisas.

Pesquisador: Você acha que os meninos ligam menos para os estudos?

Telêmaco: Sim.

Pesquisador: Ligam menos para o seu futuro, para terem uma chance, é isso?

Telêmaco: É.

Não deixa de ser impressionante a percepção de um garoto de 12 anos sobre as razões que levariam as meninas a serem mais disciplinadas do que os meninos na escola. O que Senkevics e Carvalho (2016) concluem, com base no relatório *The ABC of Gender Equality in Education* (OCDE, 2015), o garoto expressa ao analisar a diferença de comportamento entre as meninas e os meninos na sala de aula. De acordo com o estudo desses autores, “no conjunto

⁶² Empregamos aqui a noção de desempenho escolar designada pelo “percurso ao longo da escolarização e seus resultados” (CARVALHO, 2009, p. 8), levando em conta a conclusão, o abandono precoce, a conclusão tardia entre outros.

das 20 crianças entrevistadas, as meninas apresentaram mais clareza sobre o que pretendiam se tornar quando crescessem, além de a maior parte delas almejar profissões que demandam uma escolarização prolongada” (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 185). Ideia semelhante àquela expressa por Telêmaco foi verbalizada por Karminha. Para esta garota, querer aprender é o que diferencia a conduta das meninas, porque os meninos não gostam de ir para a escola e só ficam zoando.

Pesquisador: Tem alguma aluna indisciplinada na classe, que você considera indisciplinada?

Karminha: Tem alguns meninos⁶³.

Pesquisador: Você acha que tem meninas indisciplinadas também?

Karminha: Acho que não.

Pesquisador: Por quê?

Karminha: Porque nenhuma cabula, nenhuma. Todas fazem a lição.

Pesquisador: O que você acha que tem de diferente no comportamento dos meninos e das meninas? Por que os meninos são indisciplinados e as meninas não são?

Karminha: Eu acho que é porque eles não gostam de vir para a escola. Só querem ficar zoando.

Pesquisador: E as meninas gostam?

Karminha: Acho que sim. Elas querem aprender. Alguma coisa assim.

Para Telêmaco, a indisciplina protagonizada pelas meninas é mais amena do que aquela protagonizada pelos meninos. O tipo de “bagunça que elas fazem não é de tacar lápis, tacar papel. Essas coisas. Elas, tipo, bagunçam. Tipo pegam papel e deixam no chão. Essas coisas” (Telêmaco). Para Karminha, é notório que as meninas querem aprender, que elas querem se engajar nas aulas. Ainda que seja por motivos muito variados, professores e alunos concordam que as meninas têm um comportamento diferente e mais ordeiro do que os meninos. Em sala de aula elas fazem as atividades propostas e se movimentam pouco. Alguns acham que o problema das meninas é “conversar demais, de rirem demais. Para mim é assim que se manifesta a indisciplina delas. Não é uma coisa tão física de agitação corporal, é mais pela conversa” (Professora Cândida). O relato desta professora expressa a falta ou a pouca gravidade da conversa na sala de aula, principalmente em relação às meninas. Durante o período de

⁶³ É interessante que, invariavelmente, as meninas falavam dos meninos, mesmo quando a pergunta era sobre a indisciplina delas.

observação não constatamos reclamações contra as meninas ou pedidos de silêncio. Isso, muito provavelmente, porque elas devem conhecer melhor as regras do jogo da conversa em sala de aula, para a obtenção de êxito no percurso escolar.

Como expressam frequentemente os próprios sujeitos, o problema não residiria tanto nas conversas em si, mas nas “conversas fora de hora”, já que nenhum aluno conseguiria ficar sem conversar outros assuntos durante toda a aula. Inevitabilidade que conferiria as conversas um caráter de desvio impossível de não se cometer e difícil de se coibir. É certamente pelo reconhecimento dessa dificuldade que os professores tendem a estabelecer momentos na aula em que a proibição das conversas “clandestinas” é suspensa. Esses momentos de exceção variam, porém, de professor para professor consoante com seu estilo pedagógico, suas características pessoais e as negociações efetuadas com os alunos durante a aula, o que demonstra que a propalada “hora certa” também pode possuir uma natureza imprecisa (SILVA, 2007, p. 116-17).

Neste estudo, o gênero revela-se um componente forte no fenômeno da indisciplina escolar. Os comportamentos disruptivos e os confrontos mais acirrados com os professores eram protagonizados exclusivamente pelos estudantes do sexo masculino. Os professores e os próprios estudantes diziam que havia indisciplina praticada também pelas garotas, mas os eventos eram bem mais insignificantes e não interferiam na dinâmica da aula e muitas vezes não incomodavam os professores. O que caracterizava a indisciplina das meninas era a conversa, mexer no celular e não copiar toda a lição da lousa ou não realizar completamente a atividade na sala de aula. No entanto, durante o estudo etnográfico, nós não constatamos diretamente o uso do celular e não foi possível perceber também se elas faziam toda a lição. Sobre isso, nós tivemos apenas um indício. Certa ocasião, no final da aula do dia 16/11/2016, a professora Cândida autorizou que as crianças fotografassem o conteúdo da lousa para fazerem a lição em casa, caso não tivessem terminado durante a aula. Nesse momento, alguns garotos e quatro garotas fotografaram a lousa. A partir daí começamos a desconfiar da completa responsabilidade delas em relação à realização das atividades na sala de aula. Fizemos perguntas sobre isso nas entrevistas com os professores, mas nenhum soube dizer se isso realmente acontecia. Quando as meninas conversavam era muito discretamente e, na nossa presença, elas nunca foram advertidas por isso, o que nos levou a concluir que as meninas podem realmente praticar esses atos de indisciplina. No entanto, eles não são facilmente observáveis.

4.4 As Intersecções: gênero, raça e classe

Ainda que o nosso objetivo seja analisar a indisciplina a partir dos conceitos de gênero e de masculinidades é importante levar em conta também outros marcadores sociais da desigualdade como cor/raça e classe social, a despeito de se correr o risco já anunciado por Ferraro (2010, p. 507) de “parecer uma temeridade o propósito de articular, num único estudo, essa tríplice perspectiva, quando qualquer uma delas tomada individualmente envolve questões teórico-conceituais e metodológicas da maior complexidade”. Além dos aspectos de gênero outros se somam quando se analisa sujeitos com origens diversas e que possuem características diferentes em uma sala de aula. Esse espectro acomoda múltiplas realidades sociais e condições de existência que devem ser levadas em conta no exame de fenômenos que se manifestam no contexto de convivência desses sujeitos, especialmente quando se trata do cotidiano escolar. Um espaço permanente de formação de gerações inteiras e que está sujeito a reproduzir mecanismos engendrados na sociedade mais ampla, sobretudo no que tange à produção das desigualdades (DUBET; MARTUCELLI, 1998; DUBET, 2003; 2004; BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Nesta pesquisa, nós reconhecemos a existência de múltiplos fatores explicativos para a indisciplina na sala de aula, os quais muitas vezes podem atuar de forma combinada ou até mesmo superposta, na medida em que as dimensões gênero, cor/raça e classe social atravessam a vida das pessoas, de maneira que não dá para negligenciar essas três categorias como variáveis explicativas na compreensão desse fenômeno. Assim sendo, quando se trata de analisar o comportamento dos estudantes a partir das hierarquias de gênero, é importante também levar em consideração as desigualdades de classe social e cor/raça da mesma maneira que isso é levado em conta nas análises de desempenho escolar (SILVA et al., 1999; ROSEMBERG, 1992, 2001; CARVALHO, 2004). Em se tratando da escolarização de crianças e jovens, ou mais especificamente do tema da indisciplina na sala de aula, ser um menino negro pode comportar dificuldades adicionais. Nesse sentido, Carvalho (2009) já havia identificado que:

[...] no que se refere à percepção das nove alfabetizadoras sobre indisciplina, as professoras reunidas no grupo II, que utilizavam critérios amplos de avaliação, tenderam a apontar um maior número de crianças indisciplinadas e de forma muito mais acentuada no grupo de alunos percebidos como negros e indígenas (p. 108).

A articulação dos marcadores de desigualdades com a indisciplina escolar ou mesmo com o fraco desempenho das crianças e jovens no processo de escolarização também teve forte indicação neste estudo. Dos nove estudantes retidos no período de dois anos letivos (2016 e 2017) oito eram meninos. De maneira idêntica, entre os estudantes mais frequentes na indisciplina e os que não obtinham notas suficientes para aprovação e dependiam do Conselho de classe oito tinham nível socioeconômico mais baixo. Nesse caso, eram sete meninos e uma menina, a qual foi reprovada no 7º ano C por não ter frequência suficiente, em decorrência da falta de atendimento do transporte escolar gratuito e a sua família não dispunha de recursos para arcar com os custos de transporte escolar privado. Apenas um garoto dos nove alunos retidos era considerado, pelo pesquisador, de cor/raça preta. No caso desse garoto ele foi um dos dois meninos retidos no 6º ano C, em 2016, e sequer conseguiu ser compreendido adequadamente pelo conjunto dos professores, que o reprovaram sem saber identificar a sua real situação, constatamos na reunião do conselho de classe de dezembro de 2016:

O professor Leopoldo acha que Bernardo não tem tanta dificuldade e não faz as lições por ser relapso, o que os colegas discordam, porque, segundo eles, Bernardo não lê e nem escreve. O professor David diz que a família é até atenciosa e presente, mas não sabe da dificuldade do garoto. Segundo o professor David, o maior problema de Bernardo é a recusa em fazer as atividades. Diz também que Bernardo é gordo, negro e nordestino, fazendo referência a algumas condições de discriminação. [...] parece não haver consenso entre os professores. Um diz que Bernardo não tem tanta dificuldade e outro diz que ele até sabe ler, mas não escreve, e os demais dizem que Bernardo não lê e nem escreve. O fato é que não há uma avaliação segura das reais dificuldades do aluno e me parece que isso, bem como a sua reprovação se dão pelo seu comportamento difícil e por fatores associados às marcas de desigualdades mencionadas pelo professor David (Caderno de Campo, 15/12/2016, p. 46-7).

Na sua intervenção, o professor David menciona as características de Bernardo, dizendo que ele é um garoto gordo, negro e nordestino, sugerindo que tais características devem ser levadas em consideração na hora de avaliar o desempenho do garoto. No entanto, o que prevalece sobre o desempenho escolar de Bernardo é a desinformação dos demais professores, os quais não levaram em conta o argumento de David, mesmo desconhecendo completamente a situação de aprendizagem do garoto. Entendi que o que estava em jogo naquele momento não era uma certa compensação pelas características de Bernardo, mas que a sua situação poderia ser uma consequência das suas características, uma vez que esse garoto passaria despercebido pelos seus professores, não fosse o seu protagonismo na indisciplina. A fala do professor revela que ele tinha conhecimento da situação de Bernardo, pois as suas afirmações eram feitas com

a firmeza de quem percorria as carteiras dos estudantes para acompanhar a realização das atividades e que presenciamos durante o período de observação. Durante as observações das aulas nós constatamos o envolvimento e a atenção que o professor dispensava aos alunos. Havia uma interação pedagógica consistente, mesmo com Bernardo que raramente abria o caderno durante as aulas. Bernardo, o garoto gordo, negro e nordestino foi retido no 6º ano pelas opiniões dos/as professores/as do conselho de classe, que sequer mencionaram as notas dele, e a maioria sequer sabia definir sua real situação de aprendizagem. Ao ressaltar as características de Bernardo, o professor David demonstra compreender a assertiva conforme a qual:

Cruzamentos com outras categorias, dentre as quais cor/raça, classe social, procedência regional e nacional, sexualidade, escolaridade, religião etc., informam referenciais distintos para a produção e reprodução do gênero e, ao mesmo tempo, apontam para acesso a patamares díspares de poder, privilégio e legitimidade (SENKEVICS, 2015, p. 43).

Os exemplos de Nathalie e Bernardo dão a dimensão exata das dificuldades adicionais enfrentadas na escola, para quem detém características como as suas. A única diferença entre ambos era a cor. Nathalie é branca e Bernardo é preto. Bernardo foi um ilustre desconhecido dos professores e foi retido pelas supostas e imprecisas dificuldades que apresentava. Nathalie, a despeito das dificuldades de aprendizagem, muito provavelmente, não teria sido reprovada no 7º ano se conseguisse frequentar as aulas regularmente até dezembro de 2017. A informação de que essa garota estava faltando muito foi dada na reunião de conselho de classe realizada no dia 24 de abril de 2017, ou seja, oito meses antes da sua reprovação. Aliás, também foi dito nesta reunião que a garota estava faltando às aulas porque a condutora responsável pelo transporte escolar gratuito de Nathalie deixou de atendê-la em retaliação a uma reclamação feita pela mãe da garota. Em consequência disso, Nathalie foi a única garota retida durante a realização da pesquisa.

Bernardo foi o único aluno de cor preta que fez parte de uma das turmas durante todo o período da pesquisa, de acordo com a classificação do pesquisador. Ele frequentou a classe do 6º ano C, em 2016, foi retido e depois dele não identificamos mais ninguém com essa característica. No tocante às desigualdades de cor/raça essa informação resume o limite dessa articulação, pois, como já mencionamos anteriormente, a localização da escola pode ser o fator explicativo da ausência de crianças da cor preta na escola. Muito provavelmente, o acesso à escola é um fator de exclusão, uma vez que boa parte da população estudantil não reside no bairro onde estuda e depende de algum meio de transporte para frequentar as aulas. Mesmo se

considerarmos toda a escola, há poucos alunos da cor preta, o que pode indicar que as pessoas com essas características têm menos condições econômicas para arcar com os gastos necessários para frequentar as aulas. Outro aspecto que deve ser levado em conta é a possibilidade do afastamento de pessoas com essas características ser motivado pela percepção da escola como um ambiente hostil, devido a dois aspectos: a predominância de pessoas brancas, que funcionaria como um fator inibidor, e as condições de aprendizagem que podem comportar relações pedagógicas mais distantes e, por conseguinte, redundar em avaliações mais pessimistas (CARVALHO, 2004).

Quanto à variável *classe social*, foi necessário aplicar um questionário de nível socioeconômico, a fim de obter informações mais palpáveis sobre as diferenças de poder aquisitivo entre as famílias dos estudantes, para analisar o impacto dessa variável na indisciplina e no desempenho escolar nas salas de aula. Com a aplicação deste instrumento foi possível confirmar as diferenças de renda, ainda que os usuários da escola pública no Brasil sejam de estratos sociais mais desfavorecidos. Apesar disso, é possível notar que há uns mais pobres e mais desfavorecidos do que outros, desde as diferentes funções exercidas pelas mães e pelos pais no mercado de trabalho, sendo que alguns ocupam posições de liderança enquanto outros têm ocupações mais subalternas. Há ainda os que têm subempregos e os que estão desempregados ou, ainda, não têm renda suficiente. As diferenças podem ser notadas também nos trajes e nos calçados das crianças. Outro aspecto importante na variável socioeconômica é o local de moradia dos alunos que varia de habitações razoavelmente bem construídas a aglomerados subnormais (IBGE, 2010)⁶⁴. Também neste item, Adriano, Bernardo, Carlinhos, Eduardo, Henrique, Orfeu, Luciano e Nathalie voltam a protagonizar, porque as suas famílias estão entre as mais pobres das classes em que fizemos as observações, bem como os pais estão entre aqueles que têm o nível de formação mais baixo.

Nesta escola as diferenças sociais existem, mesmo não saltando aos olhos na sala de aula e elas formam observadas entre os alunos (LAHIRE, 2004; SILVA, 2007). Com isso, confirma-se que “as classes populares não constituem uma categoria homogênea, o que significa dizer que não acreditamos que exista uma unidade no comportamento das famílias e dos adolescentes dessas camadas sociais” (SILVA, 2007, p. 77). Com base nisso, foi possível

⁶⁴ De acordo com o IBGE (2010), os aglomerados subnormais compõem um conjunto de pelo menos 50 domicílios em terrenos de ocupação/invasão, que corresponde às favelas.

mensurar as diferenças intraclasse, a partir das funções ocupadas pelas mães e pais no mercado de trabalho; pelas rendas das famílias; pelas formas que os alunos se locomovem para a escola (carro próprio, ônibus, transporte escolar, a pé); pela participação em projetos sociais em instituições assistenciais como o Lar Sírio, que atende um grupo de crianças em atividades extracurriculares no contraturno da escola; pelo atendimento em programas de renda mínima como bolsa família. Além desses critérios há outros mais subjetivos e imediatos que muitas vezes os próprios alunos levam em conta para estabelecer as distinções de status sociais na sala de aula como, por exemplo, usar roupas comuns ou usar o uniforme da escola; as marcas das roupas, dos tênis e do material escolar; ou, ainda, as experiências culturais, de lazer e de viagens que os alunos usufruem com as suas famílias (viagens, cinema, parques, shoppings).

Não nos parece banal a informação de que o bairro em que a escola está situada já seja um dado relevante de pesquisa, visto que ele integra a Zona Leste, região que está entre as mais empobrecidas e mais densamente povoadas da cidade de São Paulo e, no entanto, esta unidade educacional localiza-se em uma das áreas mais privilegiadas do território. Para se ter uma ideia, dos dez bairros com menor renda per capita na cidade de São Paulo seis pertencem à Zona Leste e quatro à Zona Sul. Entretanto, este lugar é um bairro de classe média, cuja população prefere matricular os filhos em escolas da rede privada e isso favorece a vinda de alunos de outras localidades. Em face disso, é possível afirmar que todos os alunos das classes do 6º e do 7º ano não residiam nas casas e apartamentos que circundam a escola. Na melhor das hipóteses, habitavam moradias reservadas às zeladorias dos prédios de apartamentos do lugar, segundo informação contida no Projeto Político Pedagógico (PPP). Como informado na seção questionário socioeconômico, a renda das famílias variava de dois a 12 salários mínimos. Quatro estudantes moravam em bairros da extremidade da Zona Leste e estudavam na escola porque os seus pais trabalham nas imediações.

Entre os 13 alunos entrevistados 12 responderam à pergunta sobre a necessidade de utilizar meios de transporte para se deslocar até a escola. Cinco utilizam metrô e ônibus, quatro utilizam a perua escolar, um utiliza um ônibus, um aluno utiliza dois ônibus e um vai de carro com o pai ou à pé na companhia da mãe. Apenas três fazem o percurso desacompanhados utilizando o transporte público. Isto revela que as famílias devem dispor de recursos para arcar com os custos do transporte e de tempo para acompanhar as crianças até a escola. O que se sabe de antemão é que não é possível selecionar os alunos no ato da matrícula, porque este processo

é centralizado na Secretaria Estadual de Educação (SEE). No entanto, isso não impede que as escolas façam internamente as suas seleções, seja pela reprovação, seja pelo estímulo à transferência para outra unidade educacional. O que pôde ser comprovado foi a tolerância maior com os estudantes que iniciavam o ensino fundamental na própria escola, sobre os quais os/as professores/as se referiam como aqueles que “são de casa”.

As articulações entre as categorias gênero, raça e classe social puderam ser constatadas, sendo que os atravessamentos mais mensuráveis foram aqueles que envolveram a combinação *gênero/classe social*, em função, principalmente, da pouca presença de alunos negros na escola. Considerando as categorias estabelecidas pelo IBGE, apenas no agrupamento do 6º ano C, em 2016, havia um aluno que se enquadrava na categoria preto. Bernardo era negro, a sua família era oriunda do Nordeste do Brasil e tinha uma das rendas mais baixas entre os alunos da classe do 6º ano, girando em torno de três salários mínimos. Também era considerado um dos alunos mais frequentes na indisciplina daquele agrupamento. Bernardo foi um aluno de condição escolar indistinta para a maioria dos professores e, tudo indica que, a condição social, de cor/raça e de origem, combinada – no campo disciplinar – com uma configuração de prática de masculinidade considerada inadequada para a realidade daquela classe e, quiçá, da escola, pode ter causado a danação desse garoto, já que ele não era de “casa” e não tinha conhecimento desse aspecto da norma disciplinar da organização ou não quis tomar conhecimento dele.

Bernardo e Luciano foram retidos por dificuldade de aprendizagem, na classe do 6º ano, e sobre eles pesava ainda a pecha de indisciplinados. Luciano, não era preto, mas era também um dos estudantes mais pobres da turma, com renda de dois salários mínimos. Esses dois garotos reuniam características muito semelhantes, posto que expressavam algumas marcas de oralidade que indicavam pouco acesso ao universo cultural que possibilita o uso da linguagem mais aproximada da norma culta. Nesse aspecto, Bernardo e Luciano eram os alunos que mais tinham dificuldade na comunicação oral, especialmente no que concerne às concordâncias nominais. Obviamente, essas marcas de oralidade eram vistas como fatores de distinção negativa por parte dos colegas, pois alguns garotos debochavam desse jeito de falar. Ambos pertenciam a famílias de baixa renda que ganhavam entre dois e três salários mínimos e tinham os pais e mães com menor escolaridade entre todos os colegas da classe. Com fraco desempenho escolar e o protagonismo na indisciplina os seus perfis vão se enquadrando na trajetória de fracasso já descrita em vários estudos (DUBET; MARTUCCELLE, 1998; CARVALHO, 2003;

2009; DUBET, 2003; 2004; SILVA, 2007; FERRARO, 2010; MATOS; FERRÃO, 2016; SILVA; MATOS, 2017). O nível socioeconômico, o local de moradia, a baixa escolaridade, as ocupações dos seus pais no mercado de trabalho, de alguma maneira, pode ter influenciado no desempenho desses garotos na escola. Não nos parece fortuito que os únicos alunos reprovados no 6º ano pertençam a esse contexto socioeconômico. Ao contrário, temos razões para crer que as desigualdades sociais, em grande medida, se converteram em desvantagens escolares para esses estudantes (DUBET, 2003; 2004; DUBET; MARTUCCELLE, 1998).

Em sua entrevista, Luciano dá uma ideia das dificuldades que enfrenta para usufruir do privilégio de frequentar uma escola que fica a quilômetros de distância de sua residência. Esse garoto é levado para a escola pela sua mãe e usa dois transportes coletivos para frequentar as aulas. Isto até pareceria um esforço razoável ou pouco custoso para uma mãe que deseja uma boa escola para o seu filho, não fosse ela a única força de trabalho da casa e com uma renda muito restrita. Como explica o garoto, a mãe não tem renda fixa e trabalha informalmente apenas no fim de semana.

Pesquisador: Luciano, você mora aqui perto da escola ou você vem de outro bairro?

Luciano: Venho de outro bairro.

Pesquisador: De que bairro você vem?

Luciano: Da Penha.

Pesquisador: E como é que você chega até a escola?

Luciano: Pego um ônibus vou até o metrô Penha e do metrô Penha venho até o metrô Carrão, desço e venho.

Pesquisador: Você vem sozinho?

Luciano: Venho com a minha mãe.

Pesquisador: Ela vem só te deixar na escola ou ela trabalha por aqui também?

Luciano: Ela vem só me deixar na escola porque ela não trabalha por aqui.

Pesquisador: Então ela vem traz você e volta para casa?

Luciano: Sim.

Pesquisador: Ela tem emprego fixo ou ela trabalha só em casa?

Luciano: Ela faz bicos⁶⁵ nos buffets.

Pesquisador: Durante o dia ou só à noite?

⁶⁵ Trabalhar em empregos temporários ou nas horas vagas, como uma fonte de renda extra ou uma renda eventual.

Luciano: Só á noite.

Pesquisador: De fim de semana apenas ou durante a semana também?

Luciano: Não mais durante a semana.

Bernardo não foi entrevistado porque ele foi reprovado no 6º ano, em 2016, e não compareceu à escola no período em que entrevistamos os alunos. Em razão disso, não foi possível saber da sua condição para frequentar a escola. Além de ser o único aluno negro da classe ele reunia todas as características que mencionamos anteriormente. Era um dos mais pobres, com pais pouco escolarizados, tinha dificuldade para escrever e era visto como um dos alunos mais frequentes na indisciplina. Essa última característica pode ter contribuído fortemente para o afastamento e a indiferença dos professores, já que apenas o professor David sabia dar informações mais precisas sobre Bernardo e a sua família. Os demais professores demonstraram não ter conhecimento sobre a sua situação de aprendizagem.

Do ponto de vista da classificação socioeconômica dos estudantes e suas famílias, de acordo com o Índice de Nível Socioeconômico (Inse), criado pelo INEP, a escola Maria Felipa de Oliveira pode ser enquadrada no Grupo V, de uma escala de I a VII. De acordo com esse índice, o nível socioeconômico dos estudantes será melhor quanto mais próximos eles forem do nível VII. Reiteramos que a faixa de renda de dois a 12 salários mínimos é muito ampla, além da escolaridade de alguns pais que têm curso superior, mas não alcançam a renda máxima sugerida no indicador. Para se ter uma ideia da amplitude da faixa de renda proposta pelo Inse, Luciano, sua mãe e um irmão vivem com uma renda que não ultrapassa o valor de dois salários mínimos, que em 2017 era de 937 Reais e atualmente é de 998 Reais⁶⁶. Em suma, Luciano, sua mãe e o irmão viviam com uma renda abaixo de 2.000 Reais. Em face disso, fica evidente a situação de vulnerabilidade social desse garoto e da sua família, apesar de a escola ter um nível de classificação relativamente alto no Inse.

De acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), organizado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), baseado na Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) do IBGE, o estrato socioeconômico da família de Luciano está entre as classificações C1, com renda de 1.691,44, e C2, com renda de 2.965,69, que acaba se tornando tão ampla quanto a faixa do Inse, quando se analisa casos como esse. Já quando se leva em

⁶⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9661.htm.

consideração o Inse, a classificação da família de Luciano seria de Nível III, em função da baixa escolaridade de sua mãe, que concluiu apenas o Ensino Fundamental. Conforme a nota técnica do Inse (2015), o Nível III de classificação corresponde à renda familiar mensal entre 1 e 1,5 salários mínimos, e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio. Realmente essas classificações são absolutamente imprecisas para retratar as situações específicas dos estudantes dos agrupamentos pesquisados e acreditamos que essa seja a realidade da escola pública em geral. Os níveis socioeconômicos são díspares devido a desigualdade de renda no interior dos estratos sociais mais baixos, o que explica, em parte, a amplitude das escalas adotadas pelo Nise e CCEB, uma vez que “ainda permanece na literatura uma lacuna relacionada com a mensuração da precisão comparada de instrumentos (classificadores) para identificar em qual estrato socioeconômico se classifica uma família ou consumidor (KAMAKURA; MAZZON, 2016, p. 56).

Embora a situação socioeconômica dos alunos seja relativamente próxima, a realidade de alguns destoava significativamente. Havia famílias que dependiam de trabalhos informais e inconstantes, como era o caso da família de Luciano, cuja mãe fazia bicos em um buffet. Havia filhos de zelador, diarista, pedreiro, segurança, pintor, vendedora, donas de casa, subempregados, desempregados e, em contrapartida, algumas mães e pais exerciam profissões de destaque como psicóloga, assistente social, profissional de tecnologia da informação (TI), engenheira civil, produtor/a de eventos, contador e professor/a de música. Nesse último caso, os pais eram donos de uma escola de música e atuavam como professores também. Enquanto esse grupo mais abastado viajava para a praia, chácara da família, sítio, fazenda, Salvador, Florianópolis, Rio de Janeiro e frequentava shoppings, parques e Macdonald, a maioria ia apenas para a casa de parentes em outros bairros da cidade.

A situação de Eduardo, Jéssica, Orfeu e Nathalie, só para citar outros exemplos, também era bastante precária. Nathalie foi mencionada pelos professores nos Conselhos de Classe de abril e de dezembro de 2017, assim como foi a única aluna retida durante os dois anos letivos e pelo excesso de faltas, segundo o professor David, porque a garota deixou de frequentar as aulas em decorrência do problema com o Transporte Escolar Gratuito. Jéssica foi referida nos Conselho de Classe de dezembro de 2016 e dezembro de 2017, sendo que, em 2016, ela foi descrita como uma aluna com dificuldades, mas ressaltou-se que era “boazinha”, e, em 2017, ela não obteve nota suficiente para ser aprovada em Língua Portuguesa, mas foi aprovada pelo

conselho de classe. Os pais dessa garota são estrangeiros e trabalham como costureiros no setor têxtil, com renda mensal de quatro salários mínimos, renda que deve ser necessária para o sustento dela, dos pais e uma irmã. A sua residência é bem modesta, fica a quase dois quilômetros de distância da escola e o trajeto é feito de ônibus. Jéssica era a aluna com pior desempenho escolar entre todas as meninas da classe e o que distinguiu a situação dela em comparação com Nathalie foi a frequência às aulas. Ambas se dedicavam às atividades e não eram indisciplinadas.

Quanto a Eduardo e Orfeu os perfis socioeconômicos das suas famílias eram muito semelhantes. As rendas eram muito próximas, variando de dois a três salários mínimos. Morador da favela Esmaga-Sapo⁶⁷, Orfeu também tem uma das piores condições sociais da classe. No entanto, foi o único do grupo que não teve nenhum tipo de percalço na escolarização, apesar de não fazer a lição, ter dificuldade para aprender e ser tão frequente na indisciplina quanto os demais colegas com esse perfil. Foi o único a não ser reprovado ou remanejado do agrupamento de origem (6º ano C) e atualmente está cursando o 9º ano, conforme verificamos junto à escola, em março de 2019. A única diferença de Orfeu em relação aos oito garotos retidos é o fato de ele ser considerado inteligente pelos professores e ser “de casa”, isto é, iniciou o Ensino Fundamental na Escola Maria Felipa de Oliveira e conseguiu avançar ileso do 1º ao 9º ano, sem uma única reprovação. Ser de casa desde os primórdios talvez tenha lhe permitido perceber o *timing* perfeito para o exercício de um tipo de masculinidade compatível com a exigência de seus/suas professores/as. Muito provavelmente, Orfeu aprendera o limite perfeito entre ser bagunceiro e não avançar a linha de desrespeito com os/as seus/as professores/as. Quem sabe, essa diluição de fronteiras seja o delito inafiançável no limiar de uma masculinidade aceitável naquele contexto.

Cabe ainda sublinhar que a integração desses alunos na classe guardava o seu grau de relatividade. Apesar de todos eles se comunicarem indistintamente os vínculos mais significativos se davam entre aqueles de condição socioeconômica relativamente próxima, seja na escala social mais baixa, seja na mais elevada, salvo algumas exceções. A vantagem acadêmica⁶⁸ e o destaque em algum tipo de esporte são elementos de um tipo de masculinidade

⁶⁷ Comunidade localizada no Bairro da Penha, Zona Leste de São Paulo, nas proximidades do viaduto Engenheiro Alberto Badra.

⁶⁸ Assumimos aqui a ideia de vantagem acadêmica nos termos de Carnoy e colaboradores (2009), considerando as condições micro e macroestruturais como o contexto social da educação, no que tange

valorizada na escola. Os esportes de maior destaque são o futebol, o vôlei e o tênis de mesa, sendo que o tênis de mesa é a modalidade mais presente na escola. Este esporte é praticado no recreio, enquanto o futebol e o vôlei são praticados nas aulas de Educação física, assim como são duas modalidades predominantes nos campeonatos regionais disputados pela escola, circunstâncias em que os melhores jogadores ganham destaque, como são os casos de Orfeu e Eduardo, considerados pelo professor de Educação Física os melhores jogadores de toda a escola, tanto no futebol quanto no vôlei. Eles são os famosinhos ou os populares, por apresentarem um destaque excepcional no esporte. Na pesquisa de Corrêa (2017), as professoras também identificavam alguns alunos indisciplinados como excelentes em alguns esportes e achavam que isso era um aspecto positivo. Para essas professoras, o status de famosinhos e a popularidade poderiam ser qualidades exploradas para reverter a situação de desvantagem na aprendizagem.

Com isso, não queremos afirmar que não havia preconceito e discriminação entre os estudantes. As restrições existiam e também eram visíveis, pois Bernardo, preto, pobre, gordo e nordestino, assim como Jéssica, boliviana, pobre e com dificuldade de aprendizagem eram os que tinham mais dificuldades de integração e, portanto, eram os mais isolados na classe, embora, Jéssica recebesse constantemente a ajuda de uma colega e isso a fortalecia na realização das atividades. Mesmo assim, “Jéssica encerrou o 6º e o 7º ano com dificuldade de aprendizagem e foi promovida pelo Conselho de Classe por não ter conseguido notas suficientes em Língua Portuguesa, apesar de ser uma aluna esforçar” (Caderno de Campo, 15/12/2016, p. 48). Quanto a Bernardo, a sua situação é parte de um enredo bem conhecido na educação brasileira, visto que “meninos e rapazes negros e pobres tendem a levar mais tempo para concluir o ensino fundamental e médio quando comparados com as suas colegas do sexo feminino. Eles estão em maior número entre os indicados para o reforço paralelo e recuperação” (BRITO, 2009, p. 19). Esta parece ter sido a primeira reprovação de Bernardo, pois ele faz aniversário no mês de agosto e foi retido no 6º ano quando tinha 12 anos de idade⁶⁹

aos capitais familiar e coletivo, a organização escolar e a relação com o estudo, bem como o desempenho em sala de aula.

⁶⁹ O Artigo 2º da Resolução nº 2, do Conselho Federal de Educação (CFE.), publicada no dia 9 de outubro de 2018, e que vem sendo reeditada desde 2010, define que os estudantes podem ser matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental se completarem seis anos até o dia 31 de março.

Este estudo confirma a importância da socialização de estudantes de diferentes estratos sociais. Mesmo que o poder aquisitivo dos sujeitos não seja tão elevado, os níveis sociais são absolutamente discrepantes, uma vez que há garotos/as muito pobres que residem na favela, em condição extrema de pobreza, enquanto outros/as dispõem de condições razoáveis de sobrevivência, cujas famílias têm renda superior a 12 salários mínimos e ocupações profissionais de maior destaque. Esta diversidade presente no grupo, segundo Crochik e colaboradores (2013), com base na leitura de Horkheimer & Adorno (1973), é favorável, pois:

O grupo constitui uma das principais instâncias formativas do indivíduo. Por meio de sua inscrição em diferentes grupos, o indivíduo tem a possibilidade de compartilhar experiências com seus pares de modo a apreender paulatinamente as regras e normas sociais que possibilitam a vida coletiva. É por meio das experiências que se dão nos grupos que o indivíduo se insere na totalidade social (CROCHIK et al., 2013, p. 175).

Os estudantes de melhor condição socioeconômica não apresentaram dificuldade de aprendizagem e nem de indisciplina. Dentre esses, apenas Rômulo era frequente na indisciplina, ao passo que os estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem e protagonizavam a indisciplina pertenciam ao grupo socioeconômico menos favorecido, embora uma boa parcela seguia os estudos sem percalços. Ainda assim, no total, nove crianças, sendo oito garotos e uma garota, passaram a compor as estatísticas da distorção idade-ano escolar, saindo do fluxo adequado da escolarização, confirmando que “o acesso ao Ensino Fundamental está universalizado, mas não sua conclusão. As taxas de repetência e evasão deixaram de cair nos últimos anos e estão subindo no Ensino Médio” (KLEIN, 2006, p. 139). Esta tenência foi confirmada muito fortemente no final do ano de 2017 na Escola Maria Felipa de Oliveira, na medida em que dois alunos foram reprovados no 6º ano, em 2016 (Bernardo e Luciano), o que corresponde a 6% do total de alunos da classe, enquanto que, em 2017, no 7º ano, sete estudantes foram reprovados, sendo seis meninos (Adriano, Carlinhos, Darlan, Eduardo, Heitor e Rafael) e uma menina (Nathalie), de modo que o índice de reprovação saltou para 19%. Todos esses estudantes pertenciam a famílias de menor renda.

5 INDISCIPLINA, FRACASSO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES DE GÊNERO

Os problemas enfrentados pelos estudantes do sexo masculino no processo de escolarização vão além do aspecto disciplinar. O fraco desempenho nos estudos ou até mesmo algo mais crítico como a situação de fracasso escolar (CHARLOT, 2000; CARVALHO, 2003) revelam que as desigualdades de gênero na escola pendem mais contra os meninos, conforme vem indicando uma vasta gama de estudos (FERNÁNDEZ, 1990; PATTO, 1990; 2007; RIBEIRO, 1993; MADEIRA, 1997; SILVA, 1999; CHARLOT, 2000; CARVALHO, 2001a; 2001b; 2003; 2004; 2009; ROSEMBERG, 2001; ANDRADE, 2003; SAORES, 2005; BRITO, 2009; FERRARO, 2010; ORTIGÃO, 2013; OSTI; MARTINELLI, 2013; MATOS; FERRÃO, 2016; SILVA; MATOS, 2017). Esse fenômeno ocorre no Brasil desde a segunda metade do século XX⁷⁰ e ficou conhecido como *inversão do hiato de gênero* (BELTRÃO; ALVES, 2009). Com isso, as mulheres que eram historicamente excluídas da educação formal passaram a apresentar indicadores educacionais superiores aos dos homens (TOLEDO; CARVALHO, 2018), conforme expresso no gráfico 1, elaborado por Alceu Ferraro (2010).

Gráfico 1 – Média de anos de estudo de grupos de idade e segundo o sexo –Brasil, 1920–2000.
Fonte: Ferraro (2010).

⁷⁰ Esta tendência também pode ser verificada no cenário internacional, especialmente em estudos empíricos sobre a escolarização de meninas e meninos (UNESCO, 2010; 2012; OCDE, 2013; 2015).

O gráfico retrata a média de anos de estudo da população brasileira, evidenciando que, marcadamente a partir das gerações de 1950/60, as mulheres passaram a ter uma média de anos de estudos superior à dos homens. Nota-se que, de modo geral, no decorrer do século XX houve um crescimento considerável no nível de escolaridade da população brasileira. Esse processo começa a se intensificar nos anos 1940/1950 e atinge o seu ápice nos anos de 1970/1980, sendo que entre 1950 e 1960 as mulheres passam a ter a melhor média de anos de estudo comparado com os homens. Consoante com esta realidade, Carvalho (2004) faz uma análise a partir do texto de Bellamy (2003), tratando de um relatório do Unicef, e mostra que, há algumas décadas, o fenômeno do fracasso escolar dos meninos deixou de ser um problema típico dos países industrializados e passou a ser também um traço marcante da maioria dos países latino-americanos e do Caribe. De acordo com esta autora, essa desigualdade de gênero é um fenômeno complexo e, por sua vez, tem as suas combinações com questões de cor/raça e de classe social.

Em trabalho posterior ao de Carvalho (2004), Rosemberg e Madsen (2011) afirmam que ao considerar a articulação entre as categorias gênero e cor/raça é possível perceber que, em média, as mulheres negras não foram beneficiadas nesse processo de *inversão do hiato de gênero* (BELTRÃO; ALVES, 2009). Para as autoras, quando se considera a média de anos de estudos da população brasileira a partir dos dez anos de idade é possível perceber que as mulheres negras não alcançaram a mesma média de tempo de estudo que as mulheres brancas, bem como elas continuam em desvantagem também em relação aos homens brancos. Este cenário revela que quando se trata da articulação entre gênero e cor/raça as desigualdades intra-categorias persistem, pois “o pertencer a uma categoria é, assim, um mecanismo de igualação para dentro e de diferenciação para fora” (MELAZZO, 2006, p. 159). Em face disso, é possível perceber que não basta ser mulher para alcançar a melhor média de anos de estudo e, conseqüentemente, se beneficiar do equivalente escolar prometido pela educação (WILLIS, 1991).

Mesmo levando em consideração a desigualdade intragrupo que revela a diferença de desempenho e de longevidade escolar entre as mulheres brancas e negras (ROSEMBERG; MADSEN, 2011), de modo geral, é incontestável que o pior desempenho no processo de escolarização é constatado entre os estudantes do sexo masculino. São os meninos que enfrentam mais problemas para encarar a jornada escolar e são maioria na composição das

turmas de reforço (CARVALHO, 2004; 2005; SILVA NETO, 2011; SILVA NETO; BARRETTO, 2018). De acordo com os resultados do estudo de Silva Neto e Barretto (2018, p. 12), “a despeito dos avanços da escola no sentido de assegurar a todos o direito de aprender, constatamos que, entre os grupos de recuperação, ainda predominavam os estudantes de sexo masculino, menos brancos e mais pobres”. Os garotos têm obtido resultados menos satisfatórios, assim como apresentam uma trajetória escolar mais marcada pela repetência e, muitas vezes, pela interrupção dos estudos.

Carvalho (2004, p. 249) já havia constatado que “ocorreu uma inversão entre os grupos por sexo indicando que as mulheres foram as maiores beneficiadas, apresentando em 1999 5,9 anos de estudo em média, contra 5,6 para o sexo masculino”. Além da desvantagem na média de anos de estudos e de passarem mais pela experiência do fracasso, os garotos vêm enfrentando outros tipos de problema no percurso da escolarização. Em decorrência desse processo, eles se tornaram também minoria na escola a partir do 7º ano do Ensino Fundamental e esta diferença tende a se ampliar ao longo do Ensino Médio, de acordo com levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2009).

Gráfico 2 – Proporção de estudantes ao longo dos anos do Ensino Fundamental de 9 anos e Ensino Médio, por sexo. (Fonte: PNAD 2009)

Esse prevalece há algum tempo e abrange todo o percurso escolar, desde os anos iniciais até os níveis subsequentes de ensino e revela a conturbada trajetória escolar dos meninos a partir

dos anos finais do Ensino Fundamental. Diante disso, as meninas vão se tornando maioria na escola. Enquanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental eles são 53% e elas 47%, após o 6º ano de estudo essa situação começa a se inverter e eles passam a ser pouco mais de 45%, ao mesmo tempo em que elas chegam a pouco mais de 54%. Esta tendência coincide com os resultados do estudo de Osti e Martinelli (2013), confirmando que as desigualdades de gênero na educação formal já são marcantes no 5º ano do Ensino Fundamental. De acordo com as autoras, as diferenças significativas entre meninos e meninas do grupo de alunos com desempenho insatisfatório, 83,3% é do sexo masculino. O estudo confirma também que a média de desempenho escolar das meninas foi mais elevada, mesmo quando não se verificaram diferenças estatisticamente significativas quando comparados meninos e meninas do grupo com desempenho escolar satisfatório. “Assim, pode-se afirmar que são os meninos, de maneira geral, a encabeçarem as estatísticas por apresentarem maiores índices de reprovação, evasão e dificuldades” (OSTI; MARTINELLI, 2013, p. 8).

Um aspecto que consideramos salutar na pesquisa de Osti e Martinelli (2013), e portanto deve ser destacado, é a importância que as autoras deram à percepção que os estudantes têm dos julgamentos de seus professores. As autoras afirmam que alunos com bom desempenho escolar “se percebem mais elogiados e são escolhidos como ajudantes na sala de aula, enquanto alunos com desempenho insatisfatório acreditam receber mais críticas de seus professores e também acreditam ser percebidos como bagunceiros e mentirosos” (Ibid., 2013, p. 9). Acerca do efeito do elogio sobre os alunos, Estrela (2002), baseando-se em trabalhos de investigação realizados no decurso da década de 1970, especialmente nas leituras de Brophy (1981) e Brophy e Good (1986), pondera e relativiza a eficácia do elogio, sugerindo que o enaltecimento nem sempre tem um efeito tão direto ou imediato e que isso dependeria de outras variáveis de contexto.

[...] o elogio nem sempre origina correlações positivas nem a crítica origina correlações positivas com o comportamento desejável dos alunos, dependendo os seus efeitos de outras variáveis como o estatuto acadêmico do aluno, a classe social de origem, a idade, a frequência e o critério com que o elogio e a crítica são feitos. São os alunos oriundos de meios desfavorecidos e os alunos fracos os mais sensíveis aos efeitos do elogio e da crítica, que se repercutem no seu autoconceito, em geral já de si pobre. Os aspectos qualitativos do elogio, a sua pertinência e adequação ao mérito do comportamento observado revertem-se de maior importância que a sua frequência (ESTRELA, 2002, p. 66-7).

Em um estudo longitudinal que consistiu no acompanhamento de todas as crianças nascidas na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, no ano de 1982, Silva e colaboradores (1999), a partir do acompanhamento de 84 professoras/es buscaram identificar os processos que estão presentes na escola e nas representações que ajudam a compreender as diferenças no desempenho escolar das meninas e dos meninos. As/os autoras/as constataram que as trajetórias escolares das crianças se mostraram fortemente determinadas pela variável gênero. Em 1993, quando as crianças tinham em média 11 anos de idade, a partir de uma amostra das escolas da cidade, constatou-se que 36% dessas crianças já haviam sido reprovadas pelo menos uma vez e que as reprovações eram mais frequentes entre os meninos (41%) do que entre as meninas (30%). Constatou-se, ainda, que as crianças negras tinham 2,5 vezes mais chances de reprovação do que as crianças brancas, revelando uma forte articulação entre gênero e cor/raça dos estudantes.

Conforme lemos em Silva e colaboradores (1991), com base na mesma amostra, mas usando a estratégia de visitas domiciliares, já que algumas crianças poderiam estar fora da escola, Barros e colaboradores (1995) visitaram 723 crianças e igualmente constataram os determinantes de cor/raça e de sexo sobre os índices de reprovação das crianças. Enquanto a reprovação entre os meninos era de 57%, entre as meninas era de 42%, que também era evidentemente elevada, mas, ainda assim, era bem menor do que o índice registrado entre os meninos. Quando se tratava de meninos negros esse índice saltava para 77% e o risco relativo de reprovação maior de crianças negras em relação às crianças brancas era quase três vezes maior entre os meninos (2,8) e quase duas vezes maior entre as meninas (1,7). Como se vê, mesmo considerando a variável cor/raça a desigualdade se torna ainda mais intensa na trajetória escolar dos estudantes do sexo masculino. Em comparação com o estudo de Silva e colaboradores (1999), o estudo de Barros e colaboradores (1995) identifica patamares muito próximos no que tange à desigualdade relativa à cor/raça dos estudantes, enquanto se observa a elevação significativa da desigualdade de gênero. Esse quadro levou ao seguinte questionamento:

Por que as diferenças de gênero na aprendizagem? Parece contraditório que os grandes escritores, advogados, políticos, jornalistas, poetas sejam, na sua maioria, homens, quando as meninas é que apresentam melhor desempenho nas primeiras séries escolares e na alfabetização. Elas é que gostam de escrever, de fazer composições, de registrar em “diários” etc., no entanto, eles é que se projetam na vida pública (SILVA et al., 1999, p. 209 aspas das/os autoras/es).

Em trabalho mais recente, Osti e Martinelli (2013), confirmam que a desigualdade de gênero continua sendo um fator relevante na análise da trajetória escolar dos estudantes. Segundo as autoras, é possível “afirmar que são os meninos, de maneira geral, a encabeçarem as estatísticas por apresentarem maiores índices de reprovação, evasão e dificuldades” (p. 8). Isso revela que, historicamente, a situação dos estudantes do sexo masculino vem se construindo de maneira insatisfatória no cenário educacional brasileiro. No entanto, como pode ser observado, essa desvantagem não é comum a todos e nem a qualquer menino. Ela atinge garotos com características específicas. Nesse sentido, “para compreender as trajetórias escolares dos alunos de sexo masculino é preciso levar em conta os aspectos de aprendizagem e comportamento em suas complexas inter-relações” (CARVALHO, 2004, p. 36). Tal compreensão se faz absolutamente necessária, uma vez que “os gêneros masculino e feminino são elementos de construção social, constantemente afetados pelo poder que impõe um tipo de feminilidade e de masculinidade através de um sistema, regime ou ordem de sexo/gênero” (MARTÍN et al., 2012, p. 696, tradução nossa).

Sendo resultado de processos sociais e históricos, essa tendência vai refletir também na taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos de idade ou mais e isso continua vindo à tona nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2015). Os números evidenciam a condição ainda maior de desvantagem em que se encontram os jovens e adultos do sexo masculino. Isso comprova que o desempenho mais fraco dos meninos em relação às meninas no processo de escolarização básica vai repercutir nas taxas de analfabetismo das pessoas adultas, sendo que os homens manterão a dianteira nessa desvantagem, conforme confirma o gráfico 3.

Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais.

Fonte: IBGE/PNAD (2016).

Os dados são gerais, refletem a média da população brasileira e a diferença de pouco mais de meio ponto percentual não parece significativa. No entanto, quando essa desigualdade é observada regionalmente ela tende a ganhar proporções mais perceptíveis, chegando a 3,5 pontos percentuais. “Em termos regionais, as maiores diferenças ocorreram no Norte (9,9% para os homens e 8,3% para as mulheres) e no Nordeste (18,0% para os homens e 14,5% para as mulheres)” (PNAD, 2016, p. 44). Apesar disso, constata-se uma inversão dessa tendência em duas Regiões do Centro Sul brasileiro, em função de algumas especificidades demográficas.

Apenas nas Regiões Sudeste e Sul a taxa de analfabetismo das mulheres foi superior à dos homens. Essas duas regiões contavam com as maiores proporções de mulheres de 60 anos ou mais de idade em sua população residente, o que pode explicar esse predomínio das mulheres na proporção de analfabetos (PNAD, 2016, p. 44).

Nota-se que as diferenças regionais marcantes coincidem com as desigualdades socioeconômica entre as regiões. Cabe também ressaltar que essas desigualdades vão ganhar outra dimensão se forem analisadas as desigualdades sociais. Evidentemente, são as pessoas mais pobres que compõem esse universo, uma vez que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou as pessoas não alfabetizadas são aquelas de renda mais baixa. Embora a taxa de analfabetismo venha decaindo isso vem acontecendo muito lentamente, visto que “o número médio de anos de estudos dos brasileiros com mais de 25 anos de idade evoluiu de 6,4 em 2004 para 7,7 em 2013, mantendo-se as profundas desigualdades entre os grupos de renda, idade,

raça, domicílio rural-urbano e região geográfica” (PIERRO, 2015, p. 210). A trajetória de queda da taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais pode ser observada no gráfico 4.

Gráfico 4 – Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais.
Fonte: IBGE/PNAD (2016).

O debate acerca das questões de gênero tem conquistado espaço e legitimidade na contemporaneidade, de modo que essa evidente notabilidade tem incidido mais intensamente também no campo dos direitos sociais, mas “um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos” (PIERRO, 2015, p. 199). No plano mais geral, no que tange à educação formal, as questões de gênero e sexualidade têm adquirido centralidade no debate acadêmico e isso tem redundado em crescimento expressivo na quantidade de estudos a partir de 1990, de acordo com levantamento realizado por Vianna e colaboradores (2011). Esse crescimento é fundamental para pensar a qualidade da educação e a elevação dos índices de escolaridade da população brasileira, uma vez que todo esse processo passa pela necessidade de reversão dos indicadores de desigualdade como gênero, cor/raça, geração e classe, só para citar alguns.

De acordo com Vianna e colaboradores (2011), esse crescimento foi de 12 vezes, visto que, quantitativamente, os estudos saltaram de 16 para 193 no período de 1990 a 2004. Segundo as autoras, a área de Educação se destaca nessa produção, na medida em que ela sozinha responde por “quase 65% de todas as teses e dissertações, seguida pela de Psicologia, com 10%.

Cada uma das demais responde por menos de 5% do total da produção discente, sendo que em 11 delas localizamos apenas um estudo” (VIANNA et al., 2011, p. 540). Destacam, ainda, que houve a “incorporação de número significativo de trabalhos provenientes dos programas ligados à saúde, que produziram 58 teses e dissertações no período investigado, correspondendo a 7,1% do total” (p. 540). As questões de gênero, sexualidade e educação formal foram identificadas em estudos de 16 áreas de conhecimento, o que não deixa de ser uma boa sinalização para o campo de estudo de gênero e sexualidade. No entanto, as autoras alertam para a dispersão e eventualidade da escolha da temática.

A presença de estudos sobre gênero, sexualidade e educação formal em tão variadas áreas do conhecimento e, a nosso ver, decorrência do caráter interdisciplinar da temática e deve ser saudada como positiva para o avanço do conhecimento. Em contrapartida, a dispersão verificada, com 16 áreas produzindo 4 ou menos estudos num período de tempo tão alongado (1990-2006), indica a eventualidade da escolha da temática, certamente não vinculada a existência de grupos de pesquisa e de uma investigação sistemática (VIANNA et al., 2011, p. 540).

Mesmo assim, as autoras avaliam que o crescimento de 12 vezes da produção, no período de 14 anos, não só permite afirmar que houve um aumento significativo na produção envolvendo a temática, como também confirmam que ela conquistou espaço no conjunto da produção discente. Além disso, destaca-se que um estudo da arte como esse cumpre a importante tarefa de reunir e organizar os estudos de gênero e de sexualidade que se encontravam “dispersos entre diferentes áreas do conhecimento que raramente dialogam entre si (Ibid., 2011, p. 526). Isso permite subsidiar o debate nacional sobre direitos sociais, assim como serve de suporte para os formuladores de políticas públicas e para a produção acadêmica. Cabe ainda sublinhar que, do ponto de vista da produção, salta aos olhos a diferença da quantidade de pesquisas realizadas nas instituições públicas em comparação com as instituições privadas, que na época do levantamento era na proporção de 74% para 26%, nessa ordem. Outro dado relevante é a prevalência das dissertações sobre as teses. Os trabalhos de dissertação de mestrado chegaram a 78,8% de toda a produção discente no período considerado na pesquisa.

Reconhecemos que as temáticas de gênero e sexualidade estão presentes nas produções acadêmicas que investigam as desigualdades educacionais e sociais nas mais diversas áreas do conhecimento, e isso mostra que abordar a temática da indisciplina escolar ligada às questões de gênero é um desafio que exige o levantamento de informações empíricas e a produção de reflexão teórica que impõe algumas condições como a tematização, de fato, da educação e

relações de gênero (ROSEMBERG, 2002). Exige, ainda, a superação de posições que se instalam *a priori* para entender os modos de ser de crianças percebidas a partir de padrões de masculinidades e feminilidades estabelecidos pelos/as docentes e articulados no cotidiano escolar.

Face ao exposto, este estudo confirma duas tendências em relação ao aspecto de gênero que vêm sendo indicadas em alguns estudos que incidem sobre o contexto escolar. Em primeiro lugar, é possível afirmar que a maior parte dos alunos com histórico de indisciplina passaram pela experiência da reprovação ao longo da realização do trabalho de campo (SILVA; MATOS, 2014, 2017; MATOS; FERRÃO, 2016). Em segundo lugar, os meninos se tornaram mais propensos à reprovação do que as meninas e isso parece ser uma tendência histórica em toda a educação básica no Brasil, de acordo com uma gama considerável estudos e publicações (PATTO, 1990; CARVALHO, 2001a; 2001b; 2003; 2009; SANTOS, 2007; SILVA, 2007; SILVA NETO, 2011; ORTIGÃO; ALVES; 2013; SILVA; MATOS; 2014; MATOS; FERRÃO, 2016; CORRÊA, 2017; COUTO, 2017; SILVA NETO; BARRETTO, 2018).

No tocante às relações de gênero e suas implicações no fenômeno da indisciplina e na repetência dos alunos, o estudo de Corrêa (2017, p. 303) informa que “com relação ao gênero, os meninos foram proporcionalmente mais indicados como indisciplinados em relação às meninas, e a maioria dos estudantes considera a indisciplina prejudicial ao aprendizado”. Esta afirmação de que a indisciplina é prejudicial ao aprendizado dos estudantes confirma que este fenômeno, tão presente no cotidiano das escolas, pode estar associado a questões como o mau desempenho acadêmico, a repetência, a disposição para a briga, entre outros aspectos.

Com relação aos perfis ou às características de estudantes considerados indisciplinados, observamos que a repetência, o mau desempenho acadêmico, a extroversão e a disposição para brigas foram os perfis proporcionalmente mais indicados, inclusive com diferenças entre as turmas de 6º e 9º anos. [...] Nesse aspecto, a posição dos estudantes, quanto à repetência e ao mau desempenho acadêmico como traços dos que mais praticam indisciplina, tende a acompanhar a posição manifestada pelos educadores” (CORREA, 2017, p. 304).

Ao realizar estudo na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com o objetivo de investigar quais fatores escolares e características dos alunos estariam relacionados à reprovação no Ensino Fundamental, Couto (2017, p. 101) afirma que “analisando a reprovação com foco no sexo dos alunos, demonstrou-se que os meninos apresentam uma média de 83% a mais de chance de serem reprovados quando comparados com as meninas”. Quanto às causas

da reprovação, o autor afirma que a indisciplina é a maior causa de reprovação entre os meninos, enquanto que as meninas apresentam causas mais variadas.

Os meninos apresentam uma tendência maior à indisciplina (faltas às aulas, falta de responsabilidade, indisciplina) e as meninas indicam causas mais variadas. Algumas alunas citaram “causas psicológicas”, e quando incitadas a esclarecerem o que seriam essas causas se restringiram a dizer “problemas com a família” (COUTO, 2017, p. 111-12).

O resultado do estudo de Couto (2017) é muito similar ao que foi constatado nesta investigação, visto que, comparado com as meninas, a chance de um garoto ser reprovado nas classes investigadas na Escola Maria Felipa de Oliveira é 88% maior, sendo que o índice de retenção foi de 19%. Em 2016, nenhuma menina passou pela experiência da retenção, enquanto dois meninos foram retidos. Ressalva-se, ainda, que Nathalie deixou de frequentar regularmente as aulas a partir do mês de abril de 2017 e foi retida pelo excesso de faltas. Com base nisso dois aspectos podem ser observados no percurso escolar das crianças aqui investigadas. Em primeiro lugar, as retenções incidiram mais intensamente sobre os meninos, sendo que, das nove retenções, sete foram por problemas de aprendizagem. Em segundo lugar, seis dos oito garotos retidos também eram frequentes na indisciplina e esse resultado coincide com a pesquisa de Couto (2017) e com o que tem sugerido alguns estudos que tentam identificar essa tendência usando dados das avaliações em larga escala (SILVA; MATOS, 2014; 2017; MATOS; FERRÃO, 2016).

A percepção de que a indisciplina dos alunos tem algo a informar sobre a dificuldade de aprendizagem e, por conseguinte, com a reprovação, passou a ser uma linha de investigação em avaliações de larga escala, buscando compreender os baixos resultados obtidos pelos estudantes. Esse tipo de estudo já vem ocorrendo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (MATOS; FERRÃO, 2016; SILVA; MATOS, 2017) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB–SIMAVE (2007)⁷¹ –, de Minas Gerais (SILVA; MATOS, 2014). Essas avaliações passaram a considerar a indisciplina escolar como uma possível variável explicativa para o fraco desempenho escolar ou a repetência dos alunos. Tal preocupação revela a importância cada vez mais crescente do fenômeno da indisciplina nas análises educacionais no Brasil e em boa parte dos países ocidentais, sendo que

⁷¹ Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb, 2007), que faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública [Simave] (SILVA; MATOS, 2014, p. 713).

no Brasil esse problema tem se apresentado de maneira mais intensa (CARNOY et al., 2009; TALIS⁷², 2009; 2013). O Relatório Talis (2013), por exemplo, informa que enquanto no Brasil os professores declaram gastar 20% de seu tempo de aula para manter a ordem na classe, a média nos demais países não passa de 13%.

Matos e Ferrão (2016) empreenderam um estudo comparativo entre Brasil e Portugal e analisaram a relação da indisciplina com a repetência escolar com base nos dados do Pisa de 2012. Entre outros fatores, os autores levaram em consideração a diferença de gênero para verificar a influência desse fenômeno na repetência escolar, notadamente no que se refere às características dos alunos e das escolas, e concluíram que “as estimativas sugerem que os parâmetros associados às variáveis sexo do aluno, tamanho da escola, clima disciplinar, nível socioeconômico e nível socioeconômico da escola foram estatisticamente significativos em ambos os países” (MATOS; FERRÃO, 2016, p. 628). Os autores confirmam também que:

Os dados do Pisa mostram que Brasil e Portugal possuem índices elevados de repetência. Nessa avaliação internacional, em 2012, por exemplo, 36% (Brasil) e 34,3% (Portugal) dos estudantes na faixa etária dos 15 anos relataram ter repetido de ano pelo menos uma vez. Esse é um número bastante elevado, representando mais de um terço dos alunos. [...] estudantes do sexo masculino apresentam maior chance de repetência do que as meninas tanto no Brasil (RC = 1,594) quanto em Portugal (RC = 1,769) (Ibid., p. 621-630).

Segundo os autores, há maior desigualdade em Portugal em relação aos alunos repetentes e não repetentes, apesar do melhor desempenho acadêmico médio dos alunos portugueses no Pisa em relação ao Brasil. Segundo os autores, quando se tenta identificar e entender a forte relação da indisciplina com o fraco desempenho dos estudantes a variável gênero deve ser levada em conta, uma vez que o refinamento dos dados pode levar àqueles que mais fracassam. Evidentemente, os achados ou comprovações dos estudos estão estreitamente ligados com as metodologias que eles utilizam e isso pode explicar a baixa intensidade das variáveis gênero e nível socioeconômico no estudo de Silva e Matos (2017), mencionado mais adiante. Ainda assim, outras produções apontam o maior insucesso das crianças do sexo masculino no processo de escolarização (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; CARVALHO,

⁷² Talis: sigla em inglês – Teaching and Learning International Survey – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, que analisou o perfil de 34 países em 2013 e de 23 países em 2009, incluindo o Brasil.

2001a; 2001b; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; OSTI; BRENELLI, 2013; SILVA; MATOS, 2014).

Silva e Matos (2014), a partir de pesquisa no formato de *survey*, investigaram as percepções dos estudantes de escolas públicas de Minas Gerais sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula, utilizando os dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE – 2007, envolvendo alunos dos 5º, 9º e 12º ano. Ao analisar fatores como o nível de ensino, o sexo dos estudantes, o nível socioeconômico, atraso escolar, proficiência em língua portuguesa e matemática e a prática pedagógica dos docentes, os autores listam como principais resultados: a presença marcante da indisciplina em sala de aula; a forte relação entre fracasso escolar e indisciplina; baixa associação entre indisciplina e nível socioeconômico; forte relação entre as práticas pedagógicas dos docentes e a indisciplina. Ainda, segundo os mesmos autores, os resultados, além de reforçarem “a centralidade da indisciplina na educação escolar” (p. 713) confirmam que a indisciplina se encontra fortemente relacionada à experiência de repetência dos estudantes.

Em trabalho ainda mais recente e utilizando os dados do Pisa de 2012, Silva e Matos (2017), ao analisarem particularmente a realidade brasileira com o objetivo de investigar alguns fatores explicativos associados à indisciplina, aplicaram um modelo de regressão linear multinível⁷³ que tinha o clima disciplinar como variável dependente. Os autores se propuseram a identificar fatores elucidativos intra e extraescolares associados à indisciplina e, contrariamente ao identificado na pesquisa de Matos e Ferrão (2016), não encontraram indicadores estatisticamente significativos para as variáveis sexo do aluno e nível socioeconômico. Conforme informaram, “chamamos a atenção para o fato de que variáveis descritas na literatura como importantes para explicar a indisciplina não foram estatisticamente significativas. São elas: nível socioeconômico e gênero” (SILVA; MATOS, 2017, p. 404). Por sua vez, no que tange à relação da indisciplina escolar com a repetência dos alunos os autores chegaram a conclusões semelhantes àsquelas anunciadas por Matos e Ferrão (2016).

[...] a proporção de repetentes da escola se mostrou o fator mais importante na explicação da indisciplina. [...] essa associação entre indisciplina e repetência

⁷³ A análise multinível é uma metodologia de pesquisa que leva em conta “um tipo de análise de regressão que contempla simultaneamente múltiplos níveis de agregação, tornando corretos os erros-padrão, os intervalos de confiança e os testes de hipóteses” (PUENTE-PALACIOS; LAROS, 2009, p. 350).

poderia ser pensada como um círculo vicioso, na medida em que estudos têm evidenciado justamente o forte potencial do clima disciplinar na explicação do fenômeno da repetência (SILVA; MATOS, 2017, p. 408-9).

Para esta análise, Silva e Matos (2017) consideraram os seguintes fatores: nível socioeconômico, tipo de escola, gênero e proporção de repetentes, concluindo que a proporção de repetentes da escola é o fator de maior importância na análise da indisciplina. Além disso, os autores apontaram como contribuição mais relevante do trabalho o fato de a indisciplina parecer estar mais diretamente relacionada a fatores intra do que extraescolares, enquanto que variáveis clássicas como nível socioeconômico, tipo de escola e gênero não foram significativas para explicar os comportamentos disruptivos dos alunos. Ao utilizarem esta metodologia, os autores consideraram a natureza hierárquica da informação, uma vez que os dados já vêm sendo observados em outros trabalhos. Isto porque, segundo Maia e colaboradores (2003), a não consideração desta estrutura hierárquica pode enviesar fortemente as conclusões dos estudos que examinam a mesma variável contida em pesquisa tomada como matriz, como foi o caso do PISA (2012) nos estudos retro mencionados.

Considerando esse conjunto de estudos, constata-se que os meninos têm assumido lugar de destaque no protagonismo da indisciplina e isso tem coincidido com situações de fracasso mais frequentes por parte deles, ainda que isso não signifique que todos os meninos padeçam desse problema. De acordo como os dados aqui levantados, dos nove estudantes identificados como frequentes na indisciplina pelos seus pares, pelos/as docentes e pelo pesquisador, entre 2016 e 2017, apenas Orfeu e Rômulo não apresentavam dificuldades de aprendizagem. Os demais apresentavam algum tipo de problema, entre esses, alguns tinham sérias dificuldades na escrita, como eram os casos de Bernardo, Eduardo e Luciano. Em relação a Bernardo, por exemplo, na reunião do conselho de classe do dia 15 de dezembro de 2016, o debate que se estabeleceu acerca da reprovação do garoto girou em torno da dúvida da sua relação com a escrita, e a maior parte dos professores não dominava essa informação, ou seja, eles não tinham certeza se Bernardo sabia escrever. Alguns professores diziam que o garoto até sabia ler, mas não sabia escrever e outros diziam que ele não sabia ler e nem escrever.

A associação da indisciplina dos estudantes com a dificuldade de aprendizagem apareceu de maneira espontânea, sem que houvéssomos colocado o assunto à baila na escola. Mesmo antes de os professores mencionarem nas entrevistas – realizadas a partir de março de 2017 – a relação da indisciplina com a dificuldade de aprendizagem dos meninos, já havia sido

constatada durante a reunião do Conselho de Classe de dezembro de 2016. Na discussão que os professores fizeram sobre as reprovações dos alunos Bernardo e Luciano, a recusa em fazer a lição, ser bagunceiro e ser relapso fez parte da conversa. Sobre Bernardo foi disto que *“ele deve ser reprovado e que deverá frequentar o reforço de Língua Portuguesa em 2017. [...] Segundo o professor David, Bernardo sabe ler, mas não escreve. Na hora da sala de aula a gente sente raiva dele, por ele participar da bagunça, mas aqui dá para analisar”* (Caderno de Campo, 15/12/2016, p. 46-7). Em sua entrevista, a professora Cândida relata: *“[...] que eu me lembre, os maiores problemas que eu vinha a ter era por conta de alunos nessas condições, com defasagem de conhecimento, com hiperatividade. Eu atribuo a isso as maiores dificuldades. Nenhum problema atípico de sala de aula”*.

O que captamos nas reuniões do Conselho de Classe e nas entrevistas dos professores revelam esta estreita relação da indisciplina com os percalços nas trajetórias escolares dos estudantes, e mais especificamente dos estudantes do sexo masculino. Sobre essa mesma questão o professor David afirma que:

Acredito que na maior parte dos casos a dificuldade de aprendizagem se converte em indisciplina, como o caso do Adriano ou do Orfeu. Apesar que tenho alunos que tem um jeito mais agressivo, que conversam bastante e tudo mais, só que são excelentes, como o Norberto, por exemplo, e também o Geraldo, que é muito quieto, mas tem muita dificuldade (Professor David).

O professor David vai um pouco além da afirmação da professora Cândida ao sugerir que a dificuldade de aprendizagem gera a indisciplina dos alunos. Na perspectiva desse professor, os alunos protagonizariam os atos disruptivos porque não estariam aprendendo, o que significa que o insucesso escolar determinaria os comportamentos de indisciplina e de insubmissão dos meninos. Entretanto, o professor põe a sua afirmação em questão ao ponderar que Norberto fala muito, mas é bom aluno, enquanto Geraldo tem dificuldade e é quieto. Assim, o professor David afirma acreditar em uma possível relação entre a indisciplina e as dificuldades apresentadas pelos alunos, mas, em seguida, o professor apresenta os nomes de dois alunos como contraexemplos da sua afirmação. Além disso, vale também destacar os nomes de Orfeu e Rômulo que eram considerados inteligentes e bons alunos, mas eram indisciplinados.

Como se vê, a situação de desvantagem dos meninos é um fenômeno que acontece tanto no Brasil quanto em outros países e isso tem justificado as análises assentadas nos dados do Pisa (MATOS; FERRÃO, 2016; SILVA; MATOS, 2017). Para aprimorar ainda mais os resultados, os estudos qualitativos, exatamente por incidirem sobre realidades mais específicas

e exigirem um olhar mais aprofundado do objeto investigado, podem se juntar a essas pesquisas mais abrangentes visando um olhar mais acurado sobre as nuances dos fenômenos investigados. Nesse caso, estudos realizados no contato direto com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem ajudam a refinar as análises. Assim, relativamente aos resultados desses dois estudos, as pesquisas qualitativas podem delinear as relações do fraco desempenho escolar dos estudantes com a indisciplina na sala de aula, bem como tentar entender melhor as implicações com os aspectos de gênero e masculinidades.

O que pudemos verificar é que se, por um lado, nem todos os alunos indisciplinados tem problema de aprendizagem, por outro, dos nove estudantes retidos nas classes do 6º e do 7º ano sete apresentavam dificuldade de aprendizagem e, simultaneamente, eram frequentes na indisciplina. No entanto, não foi possível constatar uma relação de causalidade entre esses dois fenômenos ou até mesmo saber se há uma determinação direta de uma coisa sobre a outra. Tendemos a concordar com a assertiva de Silva e Matos (2017) de que a indisciplina depende sobremaneira da relação professor-aluno, que quanto melhor é a relação professor aluno, menor é a indisciplina. Em estudo anterior, entre outras conclusões, os autores afirmam que “há forte relação entre as práticas pedagógicas dos docentes e a indisciplina” (SILVA; MATOS, 2014, p. 713). Como observamos no estudo de campo, o abandono e o isolamento dos alunos indisciplinados talvez expliquem de maneira mais consistente essa relação do fraco desempenho escolar com a indisciplina. Como vimos em um dos trechos da entrevista de Bernardo, aluno mais indisciplinado do 7º ano C e o mais rejeitado pelos colegas no sociograma.

O que nos parece é que essa é a regra que equilibra as feminilidades passivas das garotas com as dificuldades de aprendizagem e as masculinidades de protesto dos alunos com dificuldade. O jogo consiste na capacidade de subordinação para ter a chance de aprender, já que as meninas boazinhas e com dificuldades vão sobrevivendo na sala de aula e sendo aprovadas, ainda que não soubessem exatamente o que os professores pensavam sobre o desempenho escolar delas. Jéssica é só mais um exemplo da fraca interação pedagógica na sala de aula. Essa frágil interação estava ligada também à inexistência de atividades e intervenções pedagógicas direcionadas para a superação das dificuldades de aprendizagem, o que era visível nas salas de aula observadas. Não havia interação direta entre as duas professoras (Cândida e Regina) e os alunos. Apenas os professores David e Dante se aproximavam algumas vezes e

verificavam o que os alunos estavam fazendo. Essa relação distante da professora Cândida foi registrada na aula do dia 16/11/2016.

Uma coisa que impressiona é a falta de interação da professora Cândida com os alunos, principalmente com os que tem dificuldade. A professora diz que quem não quer estudar tem que sair da sala, mas não há ajuda para os que ficam. No final da aula alguns fotografam o conteúdo da lousa, inclusive algumas meninas (Caderno de Campo, 16/11/2016, p. 25).

Em outro trecho da entrevista de Jéssica ela expressa claramente o tipo de comportamento que se deve ter para seguir bem na sala de aula para tentar aprender quando se tem dificuldade. A garota até compara o comportamento dos meninos com o das meninas e confirma a passividade e a subordinação como as regras de ouro para não se prejudicar.

Pesquisador: Jéssica, você acha que tem alguma menina que faz bagunça na turma também?

Jéssica: Não.

Pesquisador: Nenhuma?

Jéssica: Nenhuma.

Pesquisador: Por que você acha que tem diferença dos meninos e das meninas. Por que os meninos agem diferentemente das meninas?

Jéssica: Eu acho que os meninos têm mais dificuldade de aprender com a gente. Porque os meninos começam a bagunçar nas aulas e as meninas ficam comportadas e elas não bagunçam.

Jéssica diz que os meninos têm mais dificuldade de aprender com as meninas. O que nos parece é que Jéssica fala da passividade esperada da parte dos meninos, que deveriam aprender com as meninas. Essa compreensão expressa por Jéssica é construída historicamente e, portanto, ainda muito corrente nas escolas brasileiras. Uma ideia que geralmente afirma que “as meninas seriam mais adaptadas à escola. Os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados e as meninas têm todo um comportamento que facilita o ‘ser aluno’” (CARVALHO, 2003, p. 189). Com a fala da garota, temos a impressão de que um tipo de masculinidade marginalizada (Connell, 2005), em que os meninos deixassem de fazer bagunça e passassem a ocupar posições subalternas e marginalizadas é o que contaria para escapar da reprovação na escola. Esta percepção expressa pela aluna Jéssica de que os meninos devem aprender com as meninas, como obedecer para passar de ano já havia sido observada em estudo anterior. “Para aprender e passar de ano os alunos percebem que têm de se submeter e obedecer. [...] permeia as relações escolares de que, para ter sucesso na escola, é necessário adaptar-se” (FRELLER, 2001, p. 93). No entanto, como bem assinala Jéssica, os meninos bagunçam na

aula. Isso indica que o tipo de masculinidade que prevalece entre os garotos é a masculinidade de protesto, pois eles estão sistematicamente transgredindo as regras da boa convivência, e não estão dispostos a ceder à regra de submissão imposta pela escola. Às vezes, guardadas as devidas proporções, com a mesma hostilidade dos “rapazes” descritos por Willis (1991). Por sua vez, Jéssica, que era descrita, em algumas ocasiões, como uma garota boazinha, mas com dificuldades, continuou sendo aprovada, embora não recebesse nenhum tipo de apoio pedagógico adicional na sala de aula e nem fora dela.

Ao contrário do comportamento de Jéssica e da maioria das meninas, as práticas cotidianas apresentadas na sala de aula por alguns garotos eram de desobediência e desrespeito à ordem regimental em vigor na classe (AQUINO, 2011). Esses garotos eram frequentes na indisciplina e apresentavam práticas e comportamentos típicos da masculinidade de protesto. A indisciplina de garotos como Eduardo, Luciano, Orfeu e Rômulo partia desse plano. Eram práticas reiteradas e desafiadoras. Práticas que fazem com que os comportamentos dos alunos sejam considerados de indisciplina. Quando passam a ser perturbadores e frequentes interferem sobremaneira no andamento das atividades pedagógicas e se tornam empecilhos à ação pedagógica (AMADO, 1998; ESTRELA, 2002; SILVA, 2007). Portanto, a ruptura na interação pedagógica entre esses alunos e as duas professoras substitutas, principalmente, era fruto de um ciclo vicioso, onde a dificuldade para realizar as atividades ou até mesmo para aprender causava inquietação e movimentação que perturbavam a aula e, por sua vez, essas aulas não eram organizadas para atender os alunos com dificuldades, já que não havia intervenções pedagógicas específicas. As aulas geralmente consistiam em um ponto ou assunto que era escrito na lousa e explicado quando havia tempo e condições para isso. Os exercícios mecânicos de perguntas e respostas também predominavam nas aulas das duas professoras. Ressalva-se, no entanto, que as condições da aula e todo o contexto de substituição não descartam a possibilidade de uma masculinidade hegemônica reforçada e engendrada na escola que teria como pretexto acusar a fragilidade das aulas dessas professoras (CARVALHO, 2003).

Com isso, encerramos esta seção com a indicação de que a relação da indisciplina com a retenção dos alunos deve ser melhor investigada, uma vez que os seus determinantes podem estar fora desses limites. O que nos parece é que elas são coisas diferentes e que fazem parte do mesmo problema, bem como as suas causas são múltiplas e complexas. Conforme apuramos e indica a literatura, embora a relação pedagógica seja uma das suas causas fundamentais, ela não

é a única. Por mais que os professores tenham grande responsabilidade no processo pedagógico eles devem ter respaldo e amparo institucional, tanto para agir e intervir junto aos alunos quanto para receberem a devida formação para entender e atuar frente a esses problemas, os quais devem ser observados através de uma lente sociológica (SILVA, 2007). Para tanto, as questões de gênero, de condições sociais, de contexto escolar e de formação docente devem ser consideradas.

6 A QUALIDADE DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS E ENTRE OS ALUNOS FREQUENTES NA INDISCIPLINA E OS SEUS PARES

Para tentar entender a qualidade das relações entre os alunos na sala de aula e entre eles e os seus professores nós fomos além do visível, procuramos ir além daquilo que podíamos perceber nos momentos de observação durante a pesquisa etnográfica. Para tanto, tornou-se necessário adotar instrumentos de pesquisa mais específicos para analisar estas questões, uma vez que a cisão entre os professores e os alunos indisciplinados era mais evidente, enquanto que a relação entre esses alunos e os seus pares não era tão fácil de distinguir, não com a clareza que gostaríamos, pois os estudantes mais indisciplinados não chegavam a ser visivelmente rejeitados ou hostilizados pelos seus colegas de classe, mas isso não nos fornecia elementos suficientes para saber a dimensão exata da qualidade dessa relação. Na sala de aula, como em qualquer outro espaço de socialização de crianças e jovens, há relações construídas com laços mais consistentes e outras mais superficiais que são possíveis na lógica de constituição formal do grupo⁷⁴.

Por sua vez, o isolamento e o interdito entre os alunos frequentes na indisciplina e os seus professores era bem evidente e isso indicava que esta era a resposta para quem ousava desrespeitar a autoridade docente. Contudo, o que os alunos com esse perfil e os demais colegas pensavam a respeito dos seus professores também não era tão fácil de mensurar, mesmo nas entrevistas. Com isso, procuramos encontrar instrumentos de pesquisa que nos fornecessem respostas mais objetivas, para possibilitar segurança nas análises da interação pedagógica e do nível de relação entre os alunos frequentes na indisciplina e os seus pares, o que nos levou a utilizar os índices do clima disciplinar e da relação professor-aluno e o sociograma, conforme descreveremos nas próximas seções.

⁷⁴ Podem-se definir os grupos sociais dos quais os adolescentes participam em dois tipos: grupos formais e informais. No primeiro estão os grupos oficiais, com patentes (formalmente estabelecidos), objetivos definidos e encontros regulares, aptos a propiciar mais estrutura, com normas fortes e maiores expectativas de seus membros, como, por exemplo, grupos de escoteiros, companhias de dança, ou grupos de jovens vinculados a instituições religiosas. Os grupos informais são menos bem definidos, baseados na amizade, organização de estudo ou hobbies/ interesses casuais (BUENO et al, 2010, p. 312).

6.1 Sociograma: escala de proximidade entre os alunos

Com a aplicação do sociograma o nosso objetivo consistiu em verificar a escala de proximidade entre os alunos. Este instrumento permite medir e/ou avaliar as relações sociais entre os integrantes de um grupo que têm objetivos em comum e se influenciam mutuamente. A escala aqui utilizada foi proposta por Crochik e colaboradores (2013), baseada no método sociométrico de Krech e colaboradores (1975). Neste trabalho, temos a intenção de verificar a intensidade de preferência e de rejeição entre aqueles alunos frequentes na indisciplina e os seus pares na sala de aula. Entendemos que a aplicação de um instrumento como o sociograma seria um apoio de grande valia devido à impossibilidade de saber o nível ou a qualidade da relação entre os alunos considerados *bagunceiros*⁷⁵ e os seus colegas de classe apenas pela observação. Por meio deste instrumento tornou-se possível o levantamento de outros dados igualmente interessantes como, por exemplo, a identificação das condutas percebidas espontaneamente pelos alunos para qualificar a indisciplina na sala de aula. No sociograma, as palavras bagunça, brincadeira e piada (sem graça) foram as expressões mais utilizadas para designar o que os alunos faziam para atrapalhar a aula. Foi possível, também, fazer o levantamento da classificação hierárquica que os alunos fazem das condutas dos colegas que mais atrapalham a aula.

Ademais, o sociograma é um instrumento de pesquisa que permite obter informações mais específicas e de maneira mais profunda que outros recursos, poucas vezes, podem fazê-lo, mesmo a entrevista. Ainda que ela também seja um excelente instrumento de coleta de dados, nem sempre se chega às informações mais furtivas. E, na maioria das vezes, isso nem é por falta de habilidade do entrevistador, mas pelas condições específicas que só o sociograma ou outro instrumento com as mesmas características e aplicado sob as mesmas condições podem oferecer. Embora o sociograma também seja uma forma de entrevistar os alunos ele comporta as suas especificidades, principalmente na maneira de realizar essa entrevista. Em primeiro lugar, a mediação entre o entrevistador e o entrevistado deixa de ser direta, sendo que o texto passa a exercer a função mediadora entre o entrevistado e o objeto investigado, sem desconsiderar, evidentemente, a atuação do pesquisador, uma vez que foi ele quem elaborou o

⁷⁵ Usamos a expressão *bagunceiro* porque, no sociograma, a *bagunça* foi a expressão mais usada pelos estudantes para nomear as ações dos colegas que atrapalhavam a aula.

instrumento. O entrevistador não pergunta uma coisa de cada vez e não corre o risco de perseguir outras informações e se desviar do foco. No nosso caso, além do pesquisador, havia um professor em sala de aula no momento de aplicação do instrumento e isso, quem sabe, pode deixar os estudantes mais à vontade para responder às questões. Em segundo lugar, o texto permite uma resposta mais ponderada, uma vez que o estudante realiza a atividade de maneira mais introspectiva e pode controlar o seu tempo de leitura e de resposta.

Com o sociograma foi possível saber que a aparente harmonia e cordialidade na convivência na sala de aula ocultavam relações interpessoais altamente marcadas por conflitos e divisões de sexo, como no caso das preferências para fazer as atividades em sala de aula ou em casa e brincar/conversar no recreio. Ficou evidente que tanto os meninos quanto as meninas preferem fazer todas essas atividades com as crianças do mesmo sexo. Enfim, o sociograma é um excelente instrumento para obter espontaneamente as ideias que as crianças ou os jovens têm sobre os fenômenos que ocorrem na sala de aula e os nomes que elas/eles dão às ações relacionadas a esses fenômenos, especialmente porque as perguntas são escritas e objetivas, permitindo uma resposta escrita mais elaborada. Na pergunta com que aluno/ não gostaria de estudar em casa, Mirian responde: *“Eduardo. Não tenho intimidade com ele e ele não é uma boa companhia para estudar”*. Neste caso, é notório que além da falta de proximidade entre Miriam e Bernardo, esse garoto não seria escolhido para compor uma dupla porque ele é visto como alguém que não estuda e, portanto, não teria como contribuir com a colega. Esta e outras respostas darão a dimensão de como os alunos percebem os seus colegas e o que esperam deles na hora de trabalharem juntos.

6.1.1 As preferências: com quem eu quero trabalhar em sala, brincar/conversar no recreio e estudar em casa.

Manuella, Verônica, Rafael, Darlan, Kamilla, Lígia e Mirian são os alunos mais preferidos pelos seus colegas para trabalhar em sala de aula e em casa, bem como para brincar e conversar durante o recreio. Todavia, enquanto as cinco garotas tinham um excelente desempenho escolar, Darlan e Rafael foram retidos, embora também ocupem uma boa colocação no ranking das preferências. Darlan não obteve notas suficientes em nenhuma disciplina e era considerado um dos alunos mais frequentes na indisciplina, enquanto Rafael foi retido pelo excesso de faltas, embora fosse considerado um bom aluno. Curiosamente, as três menções de Darlan foram feitas pelo mesmo colega (Carlinhos), que, por sua vez, foi indicado

duas vezes por Darlan, tal como expresso no quadro 6. Outro fato curioso que merece destaque é a divisão entre os sexos. As meninas só indicaram meninas e os meninos fizeram a mesma coisa, o que resultou na proporção de 39% para elas e 61% para eles nas preferências. Na classe do 7º ano C havia 14 meninas e 22 meninos e esses números correspondem aos mesmos percentuais.

Quadro 6 – As preferências: trabalhar em sala, brincar/conversar no recreio e estudar em casa

Preferências	Atividades			Total
Com quem prefere	Trabalhar em sala	Brincar/ conversar no recreio	Estudar em casa	
Manuella	2	2	2	6
Verônica	1	1	2	4
Rafael	2	0	1	3
Darlan	1	1	1	3
Kamilla	1	1	1	3
Lígia	1	1	1	3
Mirian	1	1	1	3
Anselmo	0	1	1	2
Elias	2	0	0	2
Fabiano	0	1	1	2
Henrique	1	0	1	2
Karminha	1	1	0	2
Norberto	0	1	1	2
Antônio	1	0	0	1
Juliana	0	1	0	1
Leôncio	1	0	0	1
Murilo	1	0	0	1
Orfeu	0	0	1	1

Eduardo, visto pelos professores e pelos colegas do 7º ano como o aluno mais frequente na indisciplina, não foi lembrado por nenhum dos seus colegas no campo das preferências. Ninguém prefere fazer as atividades com ele na classe, brincar e conversar no recreio ou levá-lo para estudar em casa. Em contrapartida, Eduardo respondeu que prefere fazer sozinho os trabalhos em sala de aula; mencionou um colega (Lucas) para brincar ou conversar com ele no recreio; e não mencionou ninguém com quem prefere estudar em casa. O sociograma, assim

como os outros instrumentos de pesquisa aqui utilizados, exige respostas escritas por parte dos estudantes e isso é importante também para dimensionar o nível de proficiência na língua ou as dificuldades de aprendizagem. Com isso, o que os professores informam nas entrevistas sobre os embaraços que os alunos enfrentam no processo de aprendizagem torna-se possível mensurar concretamente, como foi possível perceber objetivamente a situação de Eduardo na escrita. A maneira como esse garoto escreve revela o que ele enfrenta no percurso da escolarização.

Figura 2 - Fragmento do sociograma/texto do aluno Eduardo.

SOCIOGRAMA 7º ANO C

Escala de proximidade entre os alunos

1. Com que aluno/a prefere fazer trabalhos em sala de aula? Por quê? _____

2. Com que aluno/a prefere brincar/conversar no recreio? Por quê? _____

3. Com que aluno/a prefere estudar em casa? Por quê? _____

Fonte: Arquivo pessoal

Embora a escrita não esteja nítida, dá para supor o nome do colega que Eduardo se refere quando respondeu com quem prefere brincar/conversar no recreio, mas não foi possível compreender toda a sentença. Eduardo não é prestigiado para conversar, brincar ou fazer trabalhos escolares com os seus pares e também demonstra ter consciência dessa situação ao escrever que prefere fazer sozinho os trabalhos em sala de aula e não responder sobre com quem prefere estudar em casa. O garoto mencionado por Eduardo como o colega com quem ele prefere brincar e conversar no recreio é mais um elemento que comprova o isolamento de Eduardo na classe do 7º ano, uma vez que Lucas cursava o 6º ano, porque havia sido reprovado em 2016 e não era colega de classe de Eduardo na ocasião em que esse instrumento foi aplicado. Ademais, os dois sequer chegaram a ser colegas de classe no 6º ano C, em 2016, pois Eduardo foi matriculado depois que as aulas já haviam sido encerradas naquele ano. Esta situação de isolamento vivida por Eduardo contrasta com a situação de outros colegas como Darlan, Leôncio, Orfeu e Rafael que também eram frequentes na indisciplina ou apresentavam alguma

difficuldade de aprendizagem, mas foram lembrados pelos colegas. Esse quadro reforça a percepção de que no jogo das masculinidades reconhecidas no agrupamento do 7º ano C, o protagonismo constante e sem limites na indisciplina não é um elemento reconhecido nesta trama.

Quadro 7 – Preferências/outras possibilidades além de fazer com os colegas.

Preferências Outras Possibilidades	Fazer trabalhos em sala	Brincar ou conversar no recreio	Estudar em casa
Só/ninguém/nenhum	4		5
Em dupla	1		
Meninas			1
Muita Gente		1	
Todos		3	
Não respondeu		1	
Com amigos/irmãos		1	1

Fonte: Arquivo pessoal

Também foi expressiva a quantidade de respostas dos estudantes que prefere fazer *sozinho*, *com ninguém* ou *com nenhum* colega as atividades em sala ou estudar em casa (9 menções), enquanto que em relação a brincadeira ou conversa no recreio prevaleceu fazer isso com *muita gente* ou *com todos* (4 menções). As brincadeiras e a conversa aproximam mais as crianças durante o recreio, mas em relação ao trabalho colaborativo na sala de aula ou em casa há uma parcela considerável de resistência. Sobre isso também deve-se considerar as dificuldades impostas pelo ritmo de vida, pela magnitude da cidade de São Paulo e pela distância das moradias dos alunos.

6.1.1.1 As justificativas

Os alunos tinham que indicar os colegas com quem prefeririam trabalhar na sala de aula ou em casa e conversar e/ou brincar no recreio, bem como tinham que justificar as suas respostas. Para facilitar a análise, nós apresentaremos as justificativas relativas aos estudantes

que tiveram de três a cinco citações, a fim de restringir os dados e não correr o risco de alongar desnecessariamente a discussão. Também com o objetivo de organizar graficamente as informações nós apresentaremos esses dados em dois quadros, sendo o primeiro com a apresentação das justificativas das meninas e o segundo com as justificativas dos meninos. Esta escolha decorre de dois fatores importantes para a organização gráfica das informações. Primeiro, para dividir o quadro em dois, evitando, portanto, a concentração de informações em uma única representação gráfica. Segundo, porque os próprios estudantes segmentaram essas informações quando fizeram indicações circunscritas ao sexo, uma vez que os meninos só indicaram meninos e as meninas fizeram a mesma coisa.

Quadro 8 – Justificativas em relação às meninas.

Preferências	Alunas	Justificativas
Fazer trabalhos em sala de aula	Manuella	Amiga; melhor amiga.
	Verônica	Uma das melhores amigas e quando fazem trabalhos juntas são rápidas.
	Kamilla	Apesar de às vezes discutir é a pessoa com quem mais interage e é muito inteligente.
	Lígia	Porque ajuda e não atrapalha.
	Mirian	Porque me ajuda e é a minha melhor amiga
Brincar/ conversar no recreio	Manuella	Uma das melhores amigas; uma das melhores amigas.
	Verônica	Uma das melhores amigas e tem confiança nela.
	Kamilla	Pessoa com quem mais tem intimidade e é a melhor amiga.
	Lígia	Porque é legal.
	Mirian	Porque é uma das melhores pessoas e é legal.
Estudar em casa	Manuella	São amigas e se ajudam; uma das melhores amigas.
	Verônica	Porque é muito estudiosa e inteligente; não respondeu por quê.
	Kamilla	É a melhor amiga e inteligente
	Lígia	Porque é amiga
	Mirian	Porque sim.

Fonte: Arquivo pessoal

Ainda que prevaleça o laço de amizade entre as meninas, elas primam pela objetividade quando afirmam que são rápidas na realização das atividades. De igual modo, reconhecem características importantes como a interação, a inteligência, a capacidade de ajudar, a confiança,

ser estudiosa e ser legal. Percebe-se que, apesar de a amizade ser um valor, as garotas se preocupam em estabelecer um trabalho colaborativo que favoreça a aprendizagem e, nesse aspecto, há uma semelhança com o que foi constatado por Pereira (2015). Segundo este autor, “as relações que [os estudantes] estabelecem para se ajudarem entre si, as relações de amizade e o quanto todas as relações exploradas nesse trabalho acabam por influenciar as percepções que eles e elas possuem do desempenho escolar de si e dos outros colegas da turma” (p. 149). No entanto, a divisão por sexo foi marcante no grupo das meninas, uma vez que nenhuma criança citou como amiga ou apta a trabalhar consigo criança do sexo oposto.

Quadro 9 – Justificativas em relação aos meninos.

Preferências	Alunos	Justificativas
Fazer trabalhos em sala de aula	Darlan	Porque a gente se entende.
	Rafael	Porque presta bastante atenção na aula e é amigo. Porque nos entendemos muito bem e uma das poucas pessoas com que falo na sala
Brincar/conversar no recreio	Darlan	Porque a gente fica zoando.
	Rafael	
Estudar em casa	Darlan	Porque ele mora perto da escola.
	Rafael	Porque ele gosta de estudar e explica algumas coisas.

Fonte: Arquivo pessoal.

Os meninos também consideram a amizade na hora de compor as duplas produtivas, primam pelo trabalho colaborativo e consideram aspectos que favoreçam a aprendizagem, como prestar bastante atenção durante a aula, gostar de estudar e saber explicar ao colega. Em contrapartida, a aproximação se deve a outros fatores inversamente proporcionais como, por exemplo, aproveitar para ficar zoando. Essa contradição se deve ao perfil dos dois estudantes indicados. Enquanto Rafael era considerado um bom aluno pelos colegas e pelos professores Darlan era um dos estudantes mais frequentes na indisciplina. Por sua vez, Rafael foi mencionado por dois colegas com bom desempenho e tidos em alta conta pelos professores, ao passo que Darlan foi mencionado por Carlinhos que era igualmente indisciplinado e por isso gostava de formar dupla na classe para ficar zoando. Ambos foram reprovados no 7º ano.

6.1.2 As rejeições: com quem eu não gostaria de trabalhar em sala, brincar/conversar no recreio e estudar em casa.

Quadro 10 – Rejeições: não gostaria de trabalhar em sala, brincar/conversar no recreio e estudar em casa.

Rejeição	Atividades			
	Fazer trabalhos em sala	Brincar/conversar no recreio	Estudar em casa	Total
Eduardo	11	3	8	22
Fabiano	1	5	1	7
Antônio	0	2	1	3
Heitor	1	2	0	3
Neilton	2	0	0	2
Anselmo *	0	0	1	1
Elias	0	1	0	1
Everton	0	1	0	1
Everton	0	1	0	1
Giselda	0	1	0	1
Leôncio	1	0	0	1
Lígia	0	0	1	1
Murilo	0	0	1	1

Fonte: Arquivo pessoal

No que tange à recusa em compor duplas, visando o trabalho produtivo na sala de aula, os meninos ocupam lugar de destaque. Na sua maioria, são eles os indesejados quando o assunto é buscar parcerias para a realização de atividades em dupla ou conversar e brincar no recreio. Enquanto a rejeição dos garotos bate na casa dos 31% a rejeição das meninas fica próximo de 6%. Do total de 13 estudantes que foram citados pelos colegas 11 eram do sexo masculino e dois do sexo feminino. Nesta categoria a divisão por sexo não só perde força como adquire um contorno mais específico em torno da indisciplina, além de lançar luz sobre um aluno que tem dificuldade de se relacionar com os colegas. Fabiano foi citado em apenas uma das 11 entrevistas feitas com professores/as e mesmo assim por indução do entrevistador. Esse garoto sequer foi mencionado em dez das 11 entrevistas feitas com os professores. Mesmo a menção feita pelo professor David só aconteceu depois de nós perguntarmos especificamente sobre Fabiano. No seu relato o professor define Fabiano como um aluno inteligente e com dificuldade de se relacionar com os outros colegas.

Pesquisador: Como é que você avalia o aluno Fabiano?

Professor David: O Fabiano, sempre falaram pra mim que ele tem alguns... alguns... como que a gente fala a palavra? Eu não quero usar a palavra problema, mas, enfim, algumas condições psicológicas, enfim, é... Ele é um aluno extremamente inteligente, muito inteligente, mas muito retraído, que se envolve com aquilo que ele quer. Ele tem alguns interesses muito específicos. [...] Porque no começo do ano passado ele era bem mais, bem mais interessado e hoje em dia ele já fica bem mais apático, ou, enfim, retraído, né. Mesmo nas minhas aulas eu vejo que ele se desinteressou muito, ao longo do ano passado, enfim, desse ano. Mas ele não tem muitos amigos. Ele tem uma dificuldade de relacionamento com os outros e tal. Bom, mas eu gosto muito dele, é um menino super divertido, amoroso. Eu tenho muito carinho por ele. Mas eu acho que o que mais me aproxima dele é essa questão do Rock and Roll.

As meninas indicaram majoritariamente colegas do sexo masculino, sendo que Jéssica e Kamilla disseram não querer fazer trabalhos em sala com alguns meninos e Jéssica sequer gosta de conversar ou brincar com eles no recreio. As meninas citaram também duas colegas com quem não desejam compor dupla para estudar em casa ou brincar/conversar no recreio (Giselda e Lígia). Contudo, as restrições dizem respeito a problemas no relacionamento, como veremos na tabela 13 das justificativas. Já os meninos citaram apenas colegas do sexo masculino e usaram nove expressões mais genéricas para exprimir as suas rejeições.

Quadro 11 – Preferências/outras possibilidades.

Rejeição Outras Possibilidades	Não fazer trabalho em sala	Não fazer trabalho em sala	Não estudar em casa
Ninguém/nenhum	2	4	3
Meninos	2	1	0
Muitos	1	0	0
Todo mundo/todos	0	1	1
Vários	0	1	0
Todos legais	0	1	0
Irmão	0	0	2
Qualquer um	0	0	2

Fonte: Arquivo pessoal.

Nota-se que três das nove expressões usadas pelos garotos não caracterizam rejeição. As expressões ninguém, nenhum e são todos legais que compõem a tabela 11 indicam a recusa de alguns garotos em excluir os colegas das atividades ou das conversas/brincadeiras no recreio. Isto nos parece um certo cuidado que alguns alunos têm de não incorrer naquilo que os professores relataram na pesquisa de Pereira e Blum (2014) sobre o sentimento dos alunos indisciplinados, quando afirmaram que “o aluno se vê excluído, rejeitado e sem o afeto do professor e dos colegas” (p. 753). Essas três expressões foram usadas por dois garotos considerados frequentes na indisciplina (Adriano e Heitor) e três que eram considerados bons alunos pelos professores (Antônio, Everton e Fabiano).

6.1.2.1 As justificativas

Basicamente, as justificativas demarcam diferenças de percepção do trabalho mais colaborativo entre as meninas e do não engajamento de alguns meninos. Para compor as duas tabelas nós consideramos as únicas meninas que foram mencionadas (Giselda e Lígia) e os meninos que tiveram duas ou mais indicações dos seus pares, visto que eles são maioria e citar todos não acrescentaria nada além do que já seria possível e isso nos levou a considerar apenas os cinco que obtiveram mais indicações. Como já dissemos anteriormente, esta estratégia ajuda a restringir os dados e não alongar desnecessariamente a discussão.

Quadro 12 – Rejeição/ justificativas/ meninos.

Prefere/ meninos	Alunos	Justificativas
Questão 4 Fazer trabalhos em sala de aula	Antônio	
	Eduardo	Faz piada e não leva o estudo a sério; não faz lição; ele não iria fazer nada e não tem intimidade com ele; porque é chato; porque enche o saco; bagunça muito e leva tudo na zueira; bagunça muito; zoa muito; ele é inteligente, mas não faz a lição.
	Fabiano	Não justificou
	Heitor	Não faz nada.
	Neilton	Não faz os trabalhos e não ajuda; porque ele não faz nada e sobra tudo para mim.
Questão 5 Brincar/ conversar no recreio	Antônio	Porque não tive intimidade.
	Eduardo	Não converso muito com ele; porque ele é falso; temos personalidades diferentes e não me identifico com ele;
	Fabiano	Porque me irrita e me provoca; porque ele é muito privado; porque ele não fala nada com nada; porque ele é muito chato; ele é chato.
	Heitor	Ele é chato; porque só bagunça e cabula aula.
	Neilton	
Questão 6 Estudar em casa	Antônio	É muito infantil.
	Eduardo	Porque ele não gosta de estudar; porque não faz nada; não tenho intimidade com ele e ele não é uma boa companhia para estudar; porque não ajuda em nada; porque ele não iria fazer nada; zoa muito; não faz a lição.
	Fabiano	
	Heitor	
	Neilton	

Quadro 13 - Rejeição/justificativas/meninas.

Rejeição / meninas	Alunas	Justificativas
Questão 4 Não fazer trabalhos em sala de aula	Giselda	
	Lígia	
Questão 5 Não brincar/conversar no recreio	Giselda	Porque ela fala coisas nada a ver.
	Lígia	
Questão 6 Não estudar em casa	Manuella	
	Lígia	Porque ela não gosta de mim e eu não gosto dela.

Fonte: Arquivo pessoal.

Karminha não gostaria de conversar/brincar com Giselda no recreio porque esta fala coisas nada a ver, enquanto Kamilla não gostaria de estudar em sua casa com Lígia porque esta não gosta dela, então, Kamilla não gosta de fazer as coisas com Lígia também. Entre as garotas parece haver apenas problemas de desentendimento. Em relação às colegas, as meninas não mencionam inviabilidades de ordem prática como incapacidade, recusa em fazer as atividades ou comportamento difícil como alegam com os meninos. No caso deles, os motivos são bem diferentes e tem mais a ver com a falta de compromisso em realizar as atividades, em não levar as coisas a sério ou mesmo atrapalhar a execução do trabalho ou exercício a ser desenvolvido na sala de aula ou em casa.

Embora Antônio tenha sido mencionado duas vezes uma delas não diz respeito à recusa em brincar/conversar no recreio, porque Anselmo o citou tão somente devido à falta de intimidade entre os dois. Isso se justifica pelo fato de Antônio ser considerado um excelente aluno pelos professores, além de o professor David dizer que acha Antônio um aluno maravilhoso. Durante a entrevista da professora Tássia, quando esta se esforçava para se lembrar dos nomes de alguns alunos que mais se sobressaíam nas suas aulas ela se lembrou de alguns nomes entre os quais o de Antônio.

Eu me lembro de muitos alunos. O problema é lembrar o nome deles, porque são muitos alunos. São 25 salas e dificilmente eu conseguiria lembrar assim. Quando a gente trabalha com cinco salas, por exemplo, como é o meu caso na disciplina de Matemática, eu sei o nome dos alunos. Se ele chegar aqui hoje eu vou dizer: olha, Eduardo, Maria Eduarda. É o Antônio, é o Erom. Tem

algumas salas eu até identifico pelo nome, porque eles me dão muito mais...
Me chamam muito mais a atenção (Professora Tássia).

Considerando as restrições que caracterizam as rejeições sofridas pelas duas meninas e os cinco meninos, as que se referem a Eduardo e Fabiano ganham mais proeminência. A grande rejeição de Eduardo tanto pelos meninos quanto pelas meninas se deve à enorme lista que descreve o seu perfil, principalmente por ser considerado um aluno indisciplinado, não levar o estudo a sério, não fazer as lições, bagunçar, levar tudo na zueira, não fazer nada, não gostar de estudar e não ser uma boa companhia para isso. Quando a Fabiano, fica evidente a sua dificuldade nos relacionamentos interpessoais, uma vez que a recusa maior dos seus colegas é brincar e/ou conversar com ele no recreio. Para alguns dos seus pares, nesse momento importante de socialização na escola, Fabiano seria reservado, falaria coisas insignificantes, irritaria e provocaria. Além disso, esse garoto teria mais duas rejeições indicadas pelo colega Eduardo, estando uma relacionada à realização de trabalhos em sala de aula e uma a ser convidado para estudar em casa. Entre os outros cinco colegas que mencionaram o nome de Fabiano como um colega com quem não brincariam e/ou conversariam no recreio estão duas meninas e três meninos. Em sua entrevista, Fabiano demonstrou ter clareza desta situação ao afirmar: “alguns me veem como um cara legal, alguém legal para fazer uma dupla, um trabalho. Outros já acham que eu sou um cara chato. Que nem vêm falar comigo, sabe? Mais ou menos isso” (aluno Fabiano).

Diferentemente de Fabiano, a rejeição de Eduardo se caracteriza pelo seu protagonismo marcante na indisciplina, que de certa forma o faz sentir rejeitado pelos seus colegas. Esta percepção se deve ao fato de Eduardo citar apenas o nome do colega Lucas com quem brincaria/conversaria no recreio e não mencionar mais ninguém com quem preferia fazer trabalhos em sala de aula ou estudar em casa. Não só os colegas isolam ou excluem Eduardo das atividades colaborativas em sala de aula ou em casa, como ele se afasta ao perceber que é um colega indesejado para trabalhar. Muito provavelmente, Eduardo, assim como “os alunos que resolvem resistir às pressões de ajuste ao sistema de regras, as quais na maioria das vezes são impostas de maneira autoritária e arbitrária, se sentem rejeitados e excluídos do grupo” (PEREIRA; BLUM, 2014, p. 753). Ainda que o comportamento de Eduardo seja absolutamente difícil, como indica o seu nível de rejeição, não dá para excluir da análise a dificuldade enfrentada por esse garoto para se ajustar nesta escola e, quiçá, no próprio sistema educacional,

posto que ele já havia sido transferido de outra unidade escolar por não conseguir se adaptar, pela indisciplina e, muito provavelmente, pela dificuldade de aprendizagem.

Parece que Eduardo ainda não aprendeu a sobreviver na segunda etapa do Ensino Fundamental, porque não conseguiu interiorizar o ofício de aluno (MARCHI, 2010). Ele ainda não aprendeu a perceber “o quê, quando e como fazer para chegar ao sucesso escolar” (SANTOS, 2010, p. 516). Às vezes, aprender a jogar o jogo da instituição escolar não é uma tarefa tão fácil e parece que ela se torna ainda mais desafiante para alunos que se engajam de tal forma no protagonismo da indisciplina que passa a ser rejeitado ou evitado pelos colegas. Ser um bom aluno, o que equivale a incorporar os preceitos do ofício de aluno, também é uma forma de aprender e significa aprender aquilo que é mais elementar na escola, que é aprender regras, mesmo que para isso tenha que assumir um certo conformismo necessário à sobrevivência no sistema educacional. Por esse ângulo, Marchi (2010), identificada na leitura de Sirota (1993), define ofício de aluno:

O "ofício de aluno" pode ser definido antes de tudo como a "aprendizagem da regras do jogo" escolar. Ser "bom aluno" não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a "jogar o jogo" da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto conformismo quanto competência. Assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o chamado "currículo oculto" (onde se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica) é tornar-se um "nativo da cultura escolar", capaz de desempenhar o "papel de aluno" sem perturbar a ordem institucional nem demandar atenção particular (MARCHI, 2010, p. 191 aspas da autora).

6.1.3 Quem mais atrapalha a aula

O quadro a seguir apresenta os alunos que foram citados pelos colegas como aqueles que mais atrapalham a aula. Apenas três estudantes foram mencionados pelos 21 entrevistados, entre os quais Eduardo, que lidera o ranking mais uma vez.

Quadro 14 – Estudantes que mais atrapalham a aula.

Quem mais atrapalha a aula	
Aluno/a	Vezes que foi citado/a
Eduardo	15
Lígia	2
Adriano	1
Nenhum/não cita	3
Total	21

Fonte: Arquivo pessoal.

Para 15 dos 21 alunos que responderam o questionário Eduardo é o colega que mais atrapalha a aula, sendo que ele mesmo se autodeclarou e escreveu que o seu jeito de atrapalhar é por meio da conversa. Lígia foi a única garota indicada e com isso ela passa a figurar nas três categorias de classificação do sociograma: preferência, rejeição e quem mais atrapalha a aula. Outra curiosidade a seu respeito é que as duas indicações foram feitas por dois meninos que são considerados bons alunos pelos/as docentes. Adriano e Darlan responderam que nenhum colega atrapalha demasiadamente a aula e Heitor escreveu que não cita nomes. Coincidentemente, dois dos três estudantes estão entre aqueles que são mais frequentes na indisciplina. As informações do quadro 14 apresentam um retrato desolador em relação a Eduardo, retrato esse que ele próprio acrescenta a moldura ao se auto declarar como o estudante que ele acha que mais atrapalha a aula.

A despeito da suposta tomada de consciência de Eduardo, os dados informam que ele está absolutamente desajustado em relação ao bem-estar do grupo e de si mesmo, pois, “na escola, o ato civilizador é simbolizado pela disciplina, visto que tem por função ajustar os alunos aos interesses e ao bem-estar coletivos (determinados pelos que ocupam o poder dominante na instituição)” (PEREIRA; BLUM, 2014, p. 745). Desse modo, amparado ou não pelos que detém o poder na escola, inclusive pelos colegas que se ajustaram, compartilham e difundem esse poder, Eduardo segue na linha tênue da sua trajetória escolar, tal vez, sem se dar conta de duas coisas fundamentais: que mesmo a sua indisciplina é, em grande medida, gerida e controlada por esse poder, o qual gera como resultado a incerteza do seu futuro, uma vez que o disciplinamento não parece caber ainda na sua rotina escolar, porque “o disciplinamento cerceia o direito à liberdade e à satisfação ilimitada dos desejos pessoais e tem por finalidade inibir as pulsões dos alunos” (Ibid., p. 745). Eduardo já começou a descobrir que o disciplinamento “para se efetivar como normatização obrigatória, utiliza instrumentos como a repressão, a coação e as sanções punitivas” (Idem, p. 745), que até o momento lhe custou duas reprovações e pode inviabilizar a sua vida escolar, caso uma certa ideia de liberdade não lhe caia a tempo.

Tudo isso nos lembra o conceito de liberdade como consciência da necessidade. Tal conceito, supondo a impossibilidade de negar os determinismos, salientará uma ideia fecunda, a de que é através do conhecimento das leis, das necessidades que o homem se liberta; não, evidentemente, negando as necessidades, mas utilizando-se delas, colocando

os determinismos a seu favor. Tal conceito, salientando o sentido pedagógico do obstáculo, está na direção, que desejamos salientar, da importância de que nos disciplinemos através das exigências decorrentes do objeto com que nos relacionamos. Libertar-se é disciplinar-se (GUIMARÃES, 1982, p. 36).

6.1.3.1 Nomeando a indisciplina

Há múltiplas formas de se definir a indisciplina no meio escolar e, quiçá, uma das mais seguras seja pela tradução do termo em práticas cotidianas na sala de aula identificadas pelos próprios estudantes. Esta pareceu-nos uma estratégia fecunda porque os estudantes usaram como recurso as suas próprias palavras para preencher de sentido um objeto de pesquisa, visto que “as palavras aparecem para responder a algumas interrogações, a certos problemas que se colocam em períodos históricos determinados e em contextos sociais e políticos específicos” (CUCHE, 2002, p. 17). Como resultado desse processo nós elaboramos o quadro 15 com todas as palavras e sentenças que os alunos empregaram para caracterizar os atos de indisciplina dos colegas ou de si mesmos.

As práticas cotidianas de indisciplina definidas pelos estudantes foram arbitrariamente tomadas como categorias e agrupadas pelo nível de proximidade. Nesse caso, o substantivo bagunça⁷⁶ foi o mais usado para nomear a indisciplina em sala de aula, seguido de brincadeira e conversa. Esta metodologia de pesquisa revelou-se de fundamental importância, pois os estudantes nomearam espontaneamente aquilo que a princípio nós chamávamos de indisciplina escolar. Dito de outra maneira, os estudantes enquadraram nos seus próprios termos e vocabulário as suas próprias ações, estabelecendo bases mais sólidas para a compreensão do objeto de pesquisa. Além de traduzir o termo indisciplina em palavras do contexto de uma sala de aula de jovens de 11 a 13 anos de idade esta metodologia permitiu também perceber as múltiplas compreensões que os alunos têm acerca da perturbação da ordem em sala de aula.

⁷⁶ “2. falta de ordem; confusão; desorganização. 3. farra ruidosa; baderna, bagunçada” (HOUAISS, 2007, p. 378).

Quadro 15 – O que os alunos fazem para atrapalhar a aula.

Ordem	O que os alunos fazem para atrapalhar a aula	Frequência/respostas
1	Bagunça (6)/zoeira (1)/grita (1)	8
2	Brinca (5)/palhaçada (1)/graça (1)	7
3	Conversa (3)/canta (1)/faz barulho (1)	5
4	Piada sem graça	4
5	Atrapalha (2)/desrespeita (1)	3
6	Enche a paciência (2)/irrita (1)	3
7	Cabula/sai da sala	2
8	Não dá lugar/pega materiais	2
9	Xinga	2
10	Bate	2
11	Nada	1

Fonte – Elaborado pelo autor.

Sublinhamos, ainda, mais dois aspectos que consideramos importantes nesta discussão. Em primeiro lugar, os alunos demonstraram clareza em relação ao objeto indisciplina, uma vez que eles usaram mais frequentemente palavras que remetem a eventos de menor gravidade intrínseca, relacionadas à quebra da regra do contrato pedagógico, pois “quando se fala em indisciplina, aponta-se para a ideia da quebra da regra criada exclusivamente com finalidades pedagógicas, ressaltando também a pouca gravidade intrínseca dos atos tidos como indisciplinados” (SILVA, 2007, p. 31). Entre as vinte e uma menções usadas para caracterizar o tipo de comportamento desviante em sala de aula apenas duas faziam referência à violência. As palavras xingar e bater foram mencionadas duas vezes. Em segundo lugar, além de os gestos violentos de bater e xingar serem pouco citados pelos estudantes eles não foram atribuídos exclusivamente aos meninos. Nas duas vezes que a palavra xingar aparece, uma vez ela é mencionada por Antônio em relação a Eduardo e outra vez ela é referida por Norberto em relação a Lígia. O mesmo ocorre com o gesto de bater nas outras pessoas. Uma vez ele é mencionado por Henrique em relação a Eduardo e outra vez ele é mencionado novamente por Norberto em relação a Lígia.

Segundo os próprios estudantes, apenas Eduardo e Lígia xingam e batem nos colegas, o que indica que isto não está relacionado com a desigualdade de gênero contra as meninas, visto que são apenas os meninos que sofrem as agressões. Lígia é citada como autora tanto de bater

quanto de xingar e, do mesmo modo, esse tipo de agressão foi citado por apenas um dos seus colegas que se dizia vítima das agressões dela. Em face disso, a garota indicada como indisciplinada por apenas um dos professores não coincidiu com esta informação dos alunos. Enquanto Juliana foi considerada indisciplinada pelo professor David, o aluno Norberto reclamou das atitudes da colega Lígia. Como veremos mais adiante, tanto Lígia quanto Juliana foram citadas entre aqueles/as que os/ colegas preferem para fazer parcerias e brincar. Lígia é a preferida de Giselda para brincar/conversar no recreio, assim como é a preferida de Verônica para fazer trabalhos em sala de aula e estudar em casa, enquanto Juliana é a preferida de Verônica para brincar/conversar no recreio. Lígia leva vantagem sobre Juliana em relação às preferências, mas, em contrapartida, foi lembrada como uma colega que Kamilla não gostaria de levar para estudar em sua casa.

A pouca incidência de atos violentos nos relatos dos estudantes confirma o que foi observado no estudo de campo, posto que na fase etnográfica da pesquisa nós não presenciamos nenhum ato violento, tanto nas classes que pesquisamos quanto na escola. Como se observa, mesmo que em proporção bem reduzida em relação às ocorrências dos atos de indisciplina, os gestos violentos são mais praticados pelos meninos. Enquanto Antônio e Henrique atribuem a Eduardo as práticas de bater e xingar, essas mesmas práticas são atribuídas a Lígia pelo colega Norberto, ou seja, enquanto dois colegas reclamam de Eduardo apenas um reclama de Lígia. Ainda que em fração muito reduzida, houve essas reclamações de atos violentos de relativa gravidade que eram praticados por uma menina e um menino. Portanto, no que concerne ao gênero, se a indisciplina é praticada majoritariamente pelos meninos isso não ocorre com as agressões, o que contrasta, em parte, com o resultado do estudo de Corrêa (2017), uma vez que “em relação ao gênero, ficou evidente, pelos exemplos, a participação das meninas em casos de agressões, embora os relatos envolvendo meninos tenham sido maiores” (p. 219).

As agressões aparecem apenas nos relatos escritos dos alunos, o que pode indicar que a violência não faz parte da cultura da sala de aula em que realizamos o estudo e isso vai modificando os sujeitos e o próprio espaço escolar, conforme lemos em Cuche (2002, p. 10), para quem “a cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a sua necessidade e seus projetos ...”, o que nos remete também a Benjamin (2009, p. 11), quando este autor cita a máxima Kantiana segundo a qual “para que algo possa ser moralmente bom não é suficiente que esteja *de* acordo com a lei ética,

mas que também ocorra *por causa dela*”⁷⁷. De fato, a violência física não fazia parte da ética que sustentava o arranjo socializador da classe e isso pode ser decorrente do trabalho pontual de alguns professores, fazendo prevalecer a noção de que “a cultura, em seus vários níveis, unifica uma maior ou menor quantidade de indivíduos em estratos numerosos, mais ou menos em contato expressivo, que se entendem entre si em diversos graus” (GRAMSCI, 1999, p. 398).

Embora não tenha sido possível observar diretamente durante o estudo de campo, o sociograma permitiu identificar as diferenças entre os alunos e as divisões de gênero que prevalecem na classe. Esta divisão é nítida nas preferências que os/as estudantes apresentam para compor duplas a fim de realizar atividades na escola ou em casa. A marcada divisão na qual meninos só indicaram meninos e as meninas só indicaram meninas sugere que essas fronteiras ainda não foram diluídas, devido, muito provavelmente, aos jogos de poder que não permitem quebrar essa lógica. Para que lado pende esse poder ainda é difícil distinguir, no entanto, tudo indica que essa divisão vai além da separação de corpos em machos e fêmeas na hora de escolher com quem trabalhar ou até mesmo brincar ou conversar no recreio, especialmente se levarmos em conta que “gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além” (CARVALHO, 2012, p. 403).

Além da hierarquia de gênero foi possível constatar o nível de segregação sofrido pelos alunos mais frequentes na indisciplina. Para realizar trabalhos em dupla esses eram lembrados apenas por outros colegas com o mesmo perfil. Aqueles ou aquelas que eram considerados bons alunos pelos professores não os escolhiam para compor duplas, mesmo os colegas do sexo masculino e isso reforça a percepção de que as masculinidades valorizadas nas salas de aula pesquisadas eram compatíveis com o bom desempenho escolar, assim como prescindem do comportamento indisciplinado. Por esta razão, Eduardo obteve os seus destaques tanto no campo das rejeições quanto na indicação dos alunos que mais atrapalhavam as aulas. Tudo isso somado com a os problemas de aprendizagem rendeu-lhe a reprovação no 7º ano, em 2017, tal como aconteceu com os seus colegas Adriano, Carlinhos, Darlan, Heitor e Rafael, que apresentavam o mesmo comportamento.

⁷⁷ Citação extraída do prefácio da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (KANT, 1986).

Se, por um lado, esses alunos eram isolados pelos colegas na hora de realizar as atividades pedagógicas, por outro, nas reuniões do Conselho de Classe os professores se ocupavam majoritariamente da discussão dos problemas de comportamento que eles apresentavam e das tarefas que deixavam de realizar durante as aulas. De todo modo, o sociograma possibilitou a produção de dados mais consistentes acerca do nível de relacionamento entre os alunos e o que eles pensavam sobre a indisciplina na sala de aula e isso nos provocou a querer saber também sobre o que eles pensavam a respeito da relação com os seus professores e sobre os níveis de indisciplina existentes em algumas aulas. Para isso, nós aplicamos mais dois instrumentos de pesquisa, os quais serão tratados na próxima seção: o índice da relação professor-aluno e o índice do clima disciplinar em relação às aulas de Português, Matemática, História e da Professora Paula.

6.2 A relação professor-aluno e o clima disciplinar

Esses dois instrumentos também foram aplicados na classe do 7º ano C, em 2017, com o objetivo de levantar dados mais precisos acerca da percepção dos estudantes sobre a interação pedagógica dos professores e o grau de respeito às convenções normativas na sala de aula (AQUINO, 2011), que possibilitam as condições de trabalho e aprendizagem e foram baseados no PISA – *index of disciplinary climate* and *index of teacher-student relations* (OECD, 2013). Procuramos entender essas questões também pelo ponto de vista das próprias crianças, as quais têm muito a dizer a respeito dos fenômenos que ocorrem no ambiente escolar e, portanto, devem ser consideradas aptas para esse tipo de interlocução. Todos os estudantes presentes nos dias de aplicação responderam aos questionários, inclusive Orfeu que havia se recusado a conceder entrevista e a responder às questões do sociograma e do questionário socioeconômico. O índice do clima disciplinar e o índice da relação professor-aluno são instrumentos importantes para aferir a percepção que os estudantes têm do comportamento disciplinar da classe e do grau de interação pedagógica estabelecida pelos professores. De igual modo, são importantes para subsidiar a percepção do pesquisador na interpretação das informações relativas às mesmas questões.

6.2.1 A relação professor-aluno

A relação professor-aluno é uma variável que tem se firmado na análise da indisciplina escolar, de modo que está bem estabelecida a ideia segundo a qual a indisciplina está associada a fatores contextuais como a interação pedagógica (AMADO, 2001; ESTRELA, 2002;). “Decerto que o domínio dos conteúdos e das formas da sua transmissão são alicerces da competência docente, mas alicerces frágeis se não forem acompanhados da trave-mestra que é a competência relacional” (ESTRELA, 2002, p. 121). Nessa perspectiva, a interação pedagógica passa a ser um dos principais canais para se alcançar o aluno e assim saber dos seus problemas pedagógicos, das suas angústias e também das suas conquistas e possibilidades. É no diálogo e na mediação pedagógica que se pode conhecer a razão da indisciplina, pois, “[...] só conhecendo o *para quê* da indisciplina se torna inteligível o *como* e o *porquê* (Ibid., 2002, p. 14 grifos da autora). Para entender o efeito da relação professor-aluno na indisciplina nós utilizamos um instrumento contendo cinco afirmações: 1. Os alunos se relacionam bem com a maioria dos professores? 2. A maioria dos professores se interessa pelo bem-estar dos alunos? 3. A maioria dos meus professores realmente se interessa pelo que tenho a dizer? 4. Caso precise de ajuda, posso contar com meus professores? 5. A maioria dos meus professores me trata de maneira justa? Essas afirmações foram extensivas a todos/as os/as professores/as da classe e cada uma das cinco asserções tinham quatro alternativas de resposta: concordo totalmente; concordo; discordo; discordo totalmente. Assim, procuramos conhecer as percepções dos estudantes acerca da predisposição, do tratamento e motivação dos professores em relação aos seus interesses e necessidades. De igual modo, procuramos conhecer a visão que esses estudantes tinham da atuação e do senso de justiça dos seus professores.

Entre as quatro possibilidades de resposta duas expressam um relacionamento favorável e duas expressam um relacionamento desfavorável. Para facilitar a análise, nós agrupamos os resultados em dois pares símile, um favorável (*concordo totalmente e concordo*) e um desfavorável (*discordo e discordo totalmente*). Em vista disso, os escores mais baixos (57% e 60%) foram a maioria dos professores e que a maioria dos professores realmente se interessa pelo que os alunos têm a dizer. O resultado menos expressivo (57%) foi justamente o único que envolve a predisposição dos alunos ou que exige também a responsabilidade deles. A afirmação de que alunos se relacionam bem com a maioria dos seus professores é a única do questionário que supõe a ação dos estudantes. De igual modo, é considerável o percentual de estudantes

(40%) que demonstrou objeção quanto a afirmação de que os/as docentes se interessam em saber o que eles têm a dizer na sala de aula. Isso significa que quase a metade dos estudantes contesta a forma de comunicação e a relação pedagógica estabelecida. Este resultado sugere que para 40% dos estudantes do 7º ano C há uma lógica de poder coercitivo que dita as regras e determina as ações na sala de aula.

Em contrapartida, os melhores escores (83%, 77% e 73%) se referem, nesta ordem, à expectativa que os alunos têm da ajuda dos professores; ao interesse da maioria dos professores pelo bem-estar dos estudantes; e ao tratamento justo dado pela maioria dos professores. Os dados obtidos expressam de maneira muito positiva a percepção que os alunos têm da segurança de poder contar com os professores, de que as suas expectativas serão resguardadas e que são tratados com justiça. Ainda que tenha havido a ressalva de 40% dos estudantes da classe, 60% deles afirma ter certeza de que os professores estão atentos ao que os alunos têm a dizer. Similarmente a esta situação, 43% dos alunos, quase a metade da classe, discorda da afirmação de que se relaciona bem com a maioria dos professores. Apesar disso, as alunas e alunos entrevistados citaram várias aulas das quais mais gostam e transmitiram uma visão positiva em relação ao relacionamento com os seus professores e o trabalho desenvolvido na escola. Em sua entrevista, o aluno Carlinhos falou a respeito disso e exaltou a interação com alguns professores.

Pesquisador: Carlinhos, qual é a aula que você mais gosta?

Carlinhos: A aula de Educação Física, a aula de História do professor David e de Ciências da professora Carolina.

Pesquisador: Por que você gosta dessas aulas?

Carlinhos: Porque a gente tem mais interação com esses professores.

Pesquisador: Mesmo na aula de Educação Física?

Carlinhos: Também porque a gente tem interação um com o outro.

Pesquisador: Você acha que a interação com o professor é muito importante?

Carlinhos: Sim.

Pesquisador: Quando você fala em interação quer dizer o que com isso?

Carlinhos: É ter mais convívio junto e conversar muito mais.

Mesmo os alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou frequentes na indisciplina, como é o caso de Carlinhos, não demonstram indisposição com os docentes. Esse garoto, apesar de gostar das disciplinas retro mencionadas foi retido no 7º ano, em 2017. Eduardo, com um perfil ainda mais indisciplinado, igualmente manifestou apreço pela escola e admitiu ser bem

tratado, apesar de ter consciência de que os professores sabem do seu comportamento e que alguns já até falaram sobre isso com ele.

Pesquisador: Eduardo, você gosta desta escola?

Eduardo: Sim

Pesquisador: Por quê?

Eduardo: Porque ela é boa e tem as coisas que eu gosto. As pessoas que trabalham aqui me tratam bem.

Pesquisador: Você tem ideia de como é visto pelos(as) professores(as) e pelos colegas?

Eduardo: Pelos colegas eu sou um aluno divertido. Converso com todo mundo. Os professores também. Os professores falam que eu sou capaz de aprender. Todos me tratam bem também.

Pesquisador: E alguém já falou que você é indisciplinado? Que você bagunça muito? Dá trabalho?

Eduardo: Sim, alguns professores.

Nota-se que há uma percepção positiva dos estudantes em relação à escola e aos seus professores, todavia, a maioria dos alunos não tem ideia de como a sua trajetória escolar é considerada pelos docentes e isso vale tanto para aqueles com bom desempenho quanto para os frequentes na indisciplina. Este hiato de comunicação na relação professor-aluno pode estar na base do desencadeamento dos contratempos disciplinares, porque, como bem colocou Estrela (1992, p. 14), “[...] mesmo que as causas profundas dos comportamentos de indisciplina possam ser de caráter biopsicológico e/ou social, as causas próximas que os fazem desencadear encontram-se em fatores existentes nas situações pedagógicas”. Isso, em alguma medida, reflete também na dinâmica dos conselhos de classe, visto que, “geralmente, não se discute a aprendizagem dos alunos e os comentários incidem mais sobre o comportamento, sobretudo, quando o aluno dá muito trabalho” (Caderno de Campo, 12/12/2017, p. 117). A forma de funcionamento desse colegiado não prima pela discussão da aprendizagem ou do progresso dos alunos. Com base nisso, perguntamos aos estudantes se eles tinham ideia de como eram vistos pelos professores e pelos colegas. Acerca disso, a entrevista da aluna Jéssica retrata o que obtivemos como resposta da maioria das entrevistas com os estudantes.

Pesquisador: Jéssica, você tem ideia de como é vista pelos professores e pelos seus colegas?

Jéssica: Não.

Pesquisador: Você não sabe se é uma boa aluna, se é uma aluna inteligente, bem-comportada?

Jéssica: Não sei.

Pesquisador: Ninguém nunca comentou, nunca falou disso contigo? Quando os seus pais vêm às reuniões, o que os professores dizem a seu respeito?

Jéssica: Eles não falam para mim. Só conversam sobre a minha nota.

Pesquisador: Também nunca reclamaram de indisciplina?

Jéssica: Não.

Entre os/as 13 estudantes entrevistados apenas duas garotas falaram do feedback que tiveram de dois professores durante a aula. Verônica, considerada uma das melhores alunas da classe, falou que a professora de Língua Portuguesa lhe informara sobre o que era comentado a seu respeito nas reuniões do conselho de classe.

Pesquisador: Você tem ideia, Verônica, de como é vista pelos professores e pelos colegas?

Verônica: Ideia eu não tenho, mas no ano passado a professora Cândida falava bastante sobre o conselho de classe e ela falava de cada um da gente. Mas eu acho que eles me viam como uma boa aluna.

Pesquisador: O que os professores falam de você, por exemplo, nos conselhos?

Verônica: A professora Cândida disse assim que eles falam que eu sou uma aluna muito boa. Que eu sou um exemplo. Que eu ajudo todo mundo e tal.

Fica evidente na resposta desta garota a satisfação em saber que os professores falavam coisas positivas a seu respeito, especialmente ao ouvir que era vista como uma aluna muito boa, que era um exemplo para os colegas e que é colaborativa durante as aulas. A reação de entusiasmo desta aluna confirma a necessidade de resposta que o aluno tem da sua postura enquanto estudante, do seu ofício de aluno. “Todo ato pedagógico é essencialmente um ato de comunicação visando induzir a aprendizagem de um saber” (ESTRELA, 1992, p. 60), inclusive o saber sobre si mesmo, sobre a sua formação. Depoimento idêntico ao de Verônica foi feito por Kamilla, que também é considerada uma excelente aluna. Esta garota falou de uma conversa que ela teve com o professor David, após este professor perceber que uma atividade pedagógica comum de sala de aula poderia resultar em uma situação constrangedora, caso não houvesse uma intervenção imediata. Kamilla relata de maneira emocionante o efeito desta conversa para a sua autopercepção.

Pesquisador: Kamilla, você tem ideia de como é vista pelos seus professores e pelos seus colegas?

Kamilla: Eu não tinha, mas o professor David me levou lá pra baixo e conversou comigo e ele falou que eu demonstro... que eu pareço ser melhor do que os outros. E eu me surpreendi, porque eu não me sinto assim. Eu não

demonstro ser assim e eu estou tentando melhorar de uma forma que eu não sei como, porque eu não percebo isso e eu já perguntei para os meus colegas e eles não falam isso. Geralmente eles me consideram inteligente e forte. É o que eu ouço deles.

Pesquisador: O que aconteceu exatamente para o professor David te chamar e falar isso para você? O que houve nesse dia?

Kamilla: Por que eu sou tímida. Eu não consigo falar em público e eu tenho um problema. Eu entro em pânico e começo a chorar. Eu não sei por quê. Aí ele começou a falar comigo. Eu não estava conseguindo falar e eu quase me dei mal.

Kamilla: A gente estava fazendo uma prova oral para falar o que a gente estava achando do nosso professor e da matéria. Eu não estava querendo falar e todo mundo estava querendo que eu falasse, porque eles sabem que eu não gosto. O professor David, assim que chegou a minha vez, ele... Eu falei bem pouco e ele falou... Me chamou porque ele já estava querendo falar comigo.

Pesquisador: Mas ele explicou por que ele estava percebendo isso?

Kamilla: Sim. Ele falou que percebe isso desde o ano passado. Eu falo isso pra todo mundo também que eu não consigo falar em público e ele só queria falar comigo para saber o motivo. Como eu tive a professora do 5º ano que também fez isso, mas eu não consegui dizer o motivo. Eu não sei o motivo, eu só não consigo.

As falas dos/as estudantes, assim como as intervenções feitas pela professora Cândida e pelo professor David, confirmam a perspectiva gramsciana de que a relação professor-aluno tem uma natureza dialética, uma vez que “a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (GRAMSCI, 1999, p. 399). Identicamente à moda gramsciana, seria equivalente a dizer que a conversa do professor David com a aluna Kamilla versou sobre a ideia de que “todo ser falante tem uma linguagem pessoal e própria, isto é, um modo pessoal de pensar e de sentir” (Ibid., p. 398). Daí o fato de Kamilla se surpreender com as qualidades ditas pelo professor que ela pensava não possuir. Talvez, por esta razão, Verônica também tenha levado em consideração o que a professora dissera a seu respeito, embora não tivesse ideia de como o conjunto dos professores a julgava. Esses dois exemplos se inserem nas discussões da comunicação das expectativas e da importância das representações mútuas, conduzidas por Estrela (1992), que alerta para o cuidado com os comportamentos diferenciadores dos professores em relação aos seus alunos. Nesse sentido, a necessidade de feedback das alunas Verônica e Kamilla é extensiva a todos os alunos.

[...] Sem que muitas vezes disso se apercebam, os professores têm comportamentos diferenciadores em relação aos seus alunos. Assim, por exemplo, tenderão a solicitar mais vezes os bons alunos, a serem mais

pacientes quanto ao tempo de espera pela resposta, a serem mais elogiosos e menos críticos do que em relação aos alunos que consideram maus (ESTRELA, 1992, p. 72).

Para os estudantes que enfrentam algum tipo de dificuldade para aprender, como é o caso de Jéssica, por exemplo, ou até mesmo para aqueles que cumulativamente são frequentes na indisciplina, ter esse tipo de relação de maior intensidade e de vínculo significativo com o professor poderia ajudar a enquadrá-los nas leis e nas necessidades, utilizando-se delas e colocando os determinismos a seu favor (GUIMARÃES, 1982). Afinal, “aprender o ofício de aluno é aprender as regras do jogo, entre as quais a de reconhecer e a de aceitar a autoridade desde que se lhe reconheça legitimidade” (ESTRELA, 1992, p. 49). Quem sabe seja exatamente isso que deva ser apreendido da fala de Carlinhos, quando ele afirma que nas aulas que considera interessantes há uma boa interação com os professores e que isso ocorre nas aulas da professora Carolina e dos professores David e Frederico. Ainda sobre esse ponto de vista da relação direta, ativa e de vinculações recíprocas (GRAMSCI, 1999) pode ser entendido o relato de Eduardo, uma vez que ele reconhece ser bem tratado na escola e ouviu de alguns professores que é capaz de aprender, bem como também foi alertado do seu perfil de aluno indisciplinado. Entretanto, a reprovação de Carlinhos e de Eduardo da mesma maneira que a inconsciência de Jéssica acerca do seu processo de aprendizagem revela que, nesta classe, a relação pedagógica, no seu conjunto, é frágil.

6.2.2 O clima disciplinar da sala de aula

A utilização do questionário destinado a captar algumas indicações sobre o clima disciplinar na sala de aula não se deve a uma proposta audaciosa de lançar mão de cálculos sofisticados como os utilizados no Pisa (2012) ou no estudo de Silva e Matos (2017). Mesmo porque este não é um estudo de larga escala, como são os estudos do Pisa, tampouco comparativo como o estudo de Silva e Matos (2017). Fizemos isso apenas para medir, ainda que superficialmente, o nível de indisciplina em algumas aulas, a fim de verificar se as indicações dos estudantes durante as entrevistas coincidiam com as respostas dos alunos que responderam ao questionário. A nossa intenção foi tão somente aproveitar o contato com os estudantes no campo de pesquisa para cotejar as informações extraídas dos nossos dados com o que vem indicando outros estudos, uma vez que “nos últimos anos, o clima disciplinar das escolas e salas de aula tem se tornado uma variável central para se compreenderem as

desigualdades educacionais, especialmente no contexto brasileiro” (SILVA; MATOS, 2017, p. 384). Sobre o clima disciplinar afirma Silva (2017, p. 443):

[...] é preciso admitir que existem evidências diversas de que o clima disciplinar afeta diretamente a relação pedagógica, constituindo-se como um empecilho às oportunidades de aprendizado dos estudantes. Isso significa que o acesso aos conteúdos curriculares considerados socialmente relevantes podem ser prejudicados não somente pela falta de sua inserção efetiva nos currículos, mas, também, pela impossibilidade de esses conteúdos serem trabalhados devido a problemas disciplinares que prejudicam o tempo efetivo de trabalho dos professores e alunos em sala de aula.

O índice do clima disciplinar elaborado pelo Pisa é composto por um conjunto de cinco itens que mede a frequência de determinados comportamentos em sala de aula: 1. Os alunos não ouvem o que o professor fala; 2. Há barulho e desordem; 3. O professor tem que esperar muito tempo até que os alunos fiquem quietos; 4. Os alunos não conseguem trabalhar direito; 5. Os alunos não começam a estudar logo que inicia a aula. São cinco eventos ou coisas que podem ocorrer nas aulas e cada um deles tem quatro possibilidades de resposta: em todas as aulas; na maioria das aulas; em algumas aulas; nunca ou quase nunca. As asserções são relacionadas ao comportamento dos estudantes e à fluidez das aulas. Contudo, diferentemente do PISA que restringiu as perguntas do clima disciplinar às aulas de Matemática, nós resolvemos considerar mais três disciplinas além dessa, por algumas razões. Primeiro, porque a etnografia foi realizada nas aulas de História e essa disciplina não poderia ficar de fora do levantamento. Incluímos também a disciplina de Português porque essa disciplina é a principal referência quando se leva em conta as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos na escola. Por fim, também consideramos a disciplina ministrada pela professora Paula⁷⁸ que, de acordo com os estudantes, era a aula em que havia mais desordem. Cabe ainda lembrar, conforme lemos em Silva e Matos (2017, p. 399), que “um aspecto a ser destacado no caso do PISA é que o questionário não constitui um instrumento criado especificamente para estudar o fenômeno da indisciplina”. No entanto, de acordo com os mesmos autores, “os itens utilizados no PISA para compor o índice do clima disciplinar abordam situações e comportamentos bastante semelhantes àqueles descritos, por parte da literatura especializada, como sendo de indisciplina” (Ibid., p. 400).

⁷⁸ Nesse caso, nós não utilizaremos o nome da disciplina para evitar o risco de identificar a professora.

Os dados aqui levantados confirmam o impacto do clima disciplinar na sala de aula e isso já vem sendo considerado nos relatórios nacionais elaborados com base no Pisa há mais de uma década. O relatório nacional do Pisa (2001), por exemplo, revelou que a aprendizagem dos alunos é fortemente influenciada pelo clima disciplinar. Sabe-se que todos os alunos perdem com a degradação do clima disciplina na sala de aula ou na escola, mas o efeito pode ser ainda mais drástico para os alunos de maior vulnerabilidade social, porque “são sobretudo os alunos com nível socioeconômico e cultural desfavorecido que mais fortemente têm seus resultados escolares afetados por essa ausência de um bom clima de disciplina nas escolas” (SILVA, 2007, p. 267). Assim como os resultados de um clima escolar degradado afeta mais a trajetória escolar de alguns alunos, o clima escolar também pode variar de intensidade de acordo com as características dos docentes, conforme revela o levantamento feito na sala de aula do 7º ano C, expresso no quadro 16.

Quadro 16 - Aulas em que há mais indisciplina.

Paula	77
Geografia	11
História	11
Informática	11
Leitura	11
Não indicou	22
Total	113

Fonte – Elaborado pelo autor.

Esta incidência maior da perturbação da ordem nas aulas da professora Paula, na percepção de sete dos 13 estudantes entrevistados, condiz com o que foi constatado no estudo empírico. Embora a observação não tenha sido feita nas aulas desta professora, foi possível verificar isso durante a permanência na escola, como ocorreu particularmente no dia 01 de novembro de 2017, dia em que fomos à escola exclusivamente para realizar a entrevista com esta professora e quase não conseguimos, porque, nesse dia, a situação na sala de aula ficou incontrolável, exigindo a intervenção dos demais professores e do staff. Esse contratempo na classe do 7º ano A foi comentado pela professora Paula em sua entrevista. Ao chegar à escola naquele dia, por volta das 11h, dirigi-me à sala dos professores para aguardar o fim da última aula do período da manhã, às 11h45. Por volta das 11h20, eu fui procurado por Luciana,

Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL), que me informou que a professora Paula não estava se sentindo bem, em virtude de um problema ocorrido na turma do 7º ano A. A professora Luciana disse-me que a entrevista estava confirmada, mas eu teria que aguardar um pouco mais do que o tempo previsto. Exatamente às 12h a professora Paula foi até a sala dos professores para iniciarmos a entrevista e já estava bem mais calma. Apesar da delicadeza da situação eu fui impelido a perguntar sobre o corrido na classe do 7º ano A e a professora concordou, sem esboçar sinais de contrariedade.

Pesquisador: Hoje, Paula, aconteceu alguma coisa no 7º ano A durante a aula. Você pode falar sobre isso? Tem algum problema se eu perguntar alguma coisa a esse respeito? Sobre o que aconteceu?

Professora Paula: Não pode falar.

Pesquisador: O que aconteceu na sala?

Entrevistado: Então, o 7º ano A, que tem alguns casos extremos assim de violência, e a troca de aula foi muito difícil deles já entrarem na sala se atracando, não é, e transformando a sala num ringue, derrubando mesas, e tal e foram vários alunos, e eu acho que deveria ter, além das provocações habituais, deveria ter uma questão séria que eles estavam disputando ali, como eu falei da questão de território e tal, e para mim uma situação muito aguda, não só por estar na sala sozinha e pelo meu estado de gravidez que é um pouco de mais vulnerabilidade, que aí eu pedi... eu orientei os outros alunos que ainda tinham um pouco de lucidez o que eles iriam fazer na aula e pedi para a inspetora ficar com a sala e me retirei da sala. Mas ali tem um caso muito extremo que é do Isaac, que para mim ele precisaria de um acompanhamento psicológico e psiquiátrico.

Pesquisador: E o que eles estavam fazendo na aula de hoje, por exemplo?

Professora Paula: Não, a aula nem começou praticamente, porque eles já entraram assim, entendeu? Já entraram brigando derrubando carteiras. O Jackson, o Kauã. E assim, o Isaac... esses outros alunos até conseguem uma vez ou outra atingir, mas o Isaac não tem produção alguma, alguma, alguma. Ele entra na sala com o intuito de provocar todos os colegas. Vai passando de mesa em mesa, vai batendo, vai provocando. Enquanto ele não vê assim se tem o caos ele está confortável. Se está assim um momento de calma ele se incomoda.

Nesse dia, a aula ficou absolutamente fora de controle, sendo necessário a intervenção do staff da escola e de outros professores para normalizar a situação. A professora ficou muito abalada emocionalmente com o ocorrido. Apesar de tudo o que ocorreu nesta aula a professora estava relativamente calma e não voltou a chorar ao falar sobre o assunto. Durante a sua entrevista a professora Paula relatou que não pensou e nem pensa em mudar de profissão. Sobre isso, a professora disse: “Não. Assim, penso hoje em mudar de atuação, mas sempre dentro da minha área de formação, a Educação. Mas, talvez, ir para a educação não formal ou para ensino

superior. [...] não na educação básica”. Embora diga que quer ficar na área da educação a professora Paula afirma que não seria no mesmo nível de ensino que exerce a docência atualmente. Esse tipo de situação não é incomum nas escolas brasileiras, embora o que aconteceu nesta aula tenha sido de forma mais intensa. Para se ter uma ideia, “no ano de 2012, por exemplo, o Brasil apareceu entre os participantes [do Pisa] que apresentaram *os piores níveis de clima disciplinar*, ficando atrás apenas da Argentina e da Tunísia” (SILVA; MATOS, 2017, p. 400, grifo nosso).

A sala de aula na qual a indisciplina atingiu um nível insustentável, no dia 01/11/2017, foi aquela para a qual o aluno Rômulo fora remanejado por decisão do colegiado do conselho de classe, realizado em 15 de dezembro de 2016. Nesse caso, é importante sublinhar que a professora não mencionou o nome de Rômulo entre aqueles alunos que participaram do tumulto ocorrido na sua aula. Isto é uma indicação de que o remanejamento de alunos de uma turma para outra pode ser um recurso mais eficaz do que a reprovação quando se quer diminuir a indisciplina na sala de aula. Aliás, a reprovação tem causado a mudança dos alunos de escola como ocorreu com Eduardo, Luciano e Rafael. Eduardo e Luciano vieram transferidos de outra escola e Rafael foi transferido para outra unidade educacional após a reprovação no 7º ano C, em 2017. Em sua entrevista a professora Paula confirmou que Rômulo mudou o seu comportamento, embora, na percepção dela, este garoto não participe intensamente das aulas e da produção.

Pesquisador: Professora Paula, o aluno Rômulo era do 6º ano C no ano passado e lá ele dava muito trabalho. Ele melhorou no 7º ano A?

Professora Paula: Então, o Rômulo assim, ele continua não produzindo e tal, mas ele não é muito dado à questão da violência. Então, ele passeia pela sala. Ele olha na janela. O que eu disse da questão de não inviabilizar a produção do outro e então assim, ele não... é... dificilmente uma estratégia vai atingi-lo, seja qualquer linguagem proposta e tal. Ele sabe muito bem do que está sendo falado oralmente. Se ele está numa discussão ele consegue participar. Ele não tem a questão plástica da produção, mas ele não inviabiliza a produção dos outros. Então, para mim eu não considero ele... Eu acho que se o professor vai querer bater de frente ou querer moldar o comportamento dele vai ter problema.

É interessante notar que a descrição das atitudes de Rômulo na sala de aula feita pela professora diverge de acontecimentos protagonizados pelo garoto nas aulas de História que foram observados por nós durante a realização do estudo de campo, como o episódio da pintura da máscara ocorrido no dia 16 de novembro de 2016 e relatado na página 123, o qual lhe custou

a exclusão da sala de aula, justamente por ele estar envolvido com a realização de outra atividade durante a aula de Português, que estava sendo ministrada pela professora que substituíra o professor David naquele dia. A despeito disso, o próprio aluno reconhece que mudou um pouquinho o seu comportamento, bem como acha que os seus professores e os seus colegas têm uma visão negativa a seu respeito.

Pesquisador: Você tem ideia, Rômulo, de como você é visto pelos seus professores e pelos seus colegas?

Rômulo: Não.

Pesquisador: Você não tem ideia de como eles acham que você é, se você é um cara legal?

Rômulo: Ah! Acho que sim. Eles acham que eu sou um cara chato, eu acho.

Pesquisador: Por quê?

Rômulo: Não sei.

Pesquisador: Você acha que atrapalha ou atrapalhava muito as aulas?

Rômulo: De vez em quando sim. Mas não é toda vez, é de vez em quando.

Pesquisador: Você acha que está se comportando diferente da forma que se comportava no 6º ano C, no ano passado, ou está se comportando da mesma maneira?

Rômulo: Mais ou menos. Eu melhorei um pouquinho (um pouquinho bem pausadamente).

A professora Paula usa a palavra violência para falar dos problemas que enfrenta na sala de aula. Justifica o comportamento de Rômulo, o que para a professora parece ser adequado, dizendo que o garoto “não é muito dado à questão da violência”. Reclama veementemente do comportamento do aluno Isaac, que bate e provoca os colegas. A professora disse que, às vezes, os alunos acham que a sala de aula é um ringue, que há casos extremos de violência. Para descrever o que houve na sala de aula no dia da entrevista a professora Paula disse que os alunos já entraram na sala brigando, derrubando carteiras. No entanto, em relação ao 7º ano C a professora disse que não enfrenta tantos problemas de indisciplina e que eles não são constantes. Segundo a professora Paula, [...] tem um certo grupo... Seriam uns cinco ou seis meninos que apresentam um pouco mais de dificuldade. Não é constante esse comportamento deles, é muito sazonal, mas eu creio que seria a maior dificuldade dessa sala” (Professora Paula).

A percepção dos alunos do 7º ano C, contudo, diverge desse ponto de vista. Como vimos no quadro 16, sete dos treze alunos entrevistados acham que é na aula desta professora que há a maior incidência de indisciplina. Mais quatro professores foram lembrados como aqueles que

as aulas têm mais indisciplina, mas cada um deles foi citado apenas uma vez. Isso pode indicar que o nível de indisciplina na sala de aula desses quatro professores não chega a pôr em risco as atividades pedagógicas. Parece que os contratempos se limitam apenas a descumprimentos de regras que acarretam poucas consequências, como geralmente acontece em muitos casos de indisciplina (SILVA, 2007). Jéssica, que no conselho de classe foi a única aluna mencionada por apresentar dificuldade de aprendizagem e ser esforçada, acha que é na aula da professora Paula que há mais perturbação do ambiente de aprendizagem “[...] porque os meninos ficam bagunçando. [...] Ficam gritando, ficam fazendo barulho” (aluna Jéssica). Eduardo, considerado o mais frequente na indisciplina na sala do 7º ano C, também concorda que é na aula desta professora que a indisciplina é mais exacerbada.

Pesquisador: Eduardo, em qual aula você acha que tem mais indisciplina e por quê?

Eduardo: Na aula de Geografia. De Geografia não, da professora Paula.

Pesquisador: E por quê?

Eduardo: Porque ninguém respeita a professora. Todo mundo quer bagunçar e conversar.

Pesquisador: E quem é a professora?

Eduardo: A professora Paula, eu acho.

Pesquisador: E o que ela faz quando os alunos começam a bagunçar?

Eduardo: Nada. Fica quieta esperando fazer silêncio. Enquanto não faz ela não dá o conteúdo.

A narrativa feita pela professora Paula, o tumulto que ocorreu na sua aula no dia 01 de novembro de 2017 e as falas dos estudantes indicam um contraste significativo na compreensão do fenômeno da indisciplina por parte da professora. Antônio afirmou que nas aulas da professora Paula “[...] ninguém liga para nada. Todo mundo fica bagunçando. Ninguém faz nada. [...] A professora manda eles pararem, mas ela não manda para a diretoria. Ela só ameaça”. (Antônio) As narrativas sobre o que acontece nas aulas da professora, feitas por Antônio, Eduardo e Jéssica revela que os alunos têm consciência da fragilidade da professora Paula para instaurar e manter a disciplina na classe. Nesse sentido, Abud e Romeu (1989, p. 89) já diziam que “a compreensão de que a disciplina é importante na escola, não apenas como um conjunto de normas que organizam o ambiente escolar, mas também como um objetivo educacional a ser atingido é fundamental para orientar a ação pedagógica da escola”. Esta orientação, portanto, deve prescindir da incoerência e das ameaças que os estudantes sabem que não serão

concretizadas, porque “o problema da disciplina é muito mais profundo e complexo do que a superficialidade com que tem sido tratado nas escolas” (Ibid., p. 84).

Os dados extraídos do levantamento do clima disciplinar da classe do 7º ano C, referentes às aulas de Português, Matemática, História e da professora Paula, confirmam que é na aula desta professora que há mais indisciplina. Os números apresentados na tabela 1 revelam que a gravidade e incidência do fenômeno não igual em todas as aulas e que na aula da Professora Paula a perturbação à ordem atinge índice expressivo.

Tabela 1 – Índice do clima disciplinar: barulho e desordem.

Há barulho e desordem	Português		Matemática		História		Paula	
Em todas as aulas	1	4%	1	4%	0		22	81%
Na maioria das aulas	12	44%	4	33%	3	11%	1	4%
Em algumas aulas	12	44%	14	52%	11	41%	3	11%
Nunca ou quase nunca	2	8%	3	11%	13	48%	1	4%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os números em relação à asserção de que há barulho e desordem na aula são expressivos em relação à disciplina da professora Paula e chamam a atenção por serem bem superiores aos das outras três disciplinas. Enquanto 22 dos 27 estudantes da classe afirmaram que em todas as aulas da professora Paula há barulho e desordem nas outras três disciplinas esse número não passou de um estudante. Quando invertemos a tendência apenas um aluno afirma que nunca ou quase nunca há barulho e desordem nas aulas da professora Paula, enquanto nas aulas de Histórias 13 alunos afirmam a mesma coisa. É interessante também destacar que as aulas de Português, Matemática e História eram ministradas por docentes do sexo masculino. A título de comparação, juntando os itens *em todas as aulas* e *na maioria das aulas* e comparando os números relativos às disciplinas da professora Paula e de Português que, embora tenha ficado bem distante da primeira colocada, obteve o segundo pior resultado, veremos que 23 alunos indicaram que em todas as aulas ou na maioria das aulas da professora Paula há barulho e desordem, enquanto 13 indicaram a mesma coisa em relação às aulas de Português. Ressalta-se que, pela indicação dos alunos, é nas aulas de história que se tem o melhor clima disciplinar.

Tabela 2 – Índice do clima disciplinar: tempo de espera para os alunos ficarem quietos.

O professor tem que esperar muito tempo até que os alunos fiquem quietos	Português		Matemática		História		Paula	
Em todas as aulas	3	11%	0		0		17	63%
Na maioria das aulas	3	11%	12	44%	1	4%	7	26%
Em algumas aulas	10	37%	9	33%	15	55%	1	4%
Nunca ou quase nunca	11	41%	6	23%	11	41%	2	7%

Fonte: Elaborado pelo autor

Do mesmo modo, é na aula da professora Paula que os alunos afirmam que a professora gasta mais tempo para esperar os alunos ficarem quietos até começar a aula. Para 17 dos 27 alunos isso acontece em todas as aulas dessa professora e apenas dois disseram que isso nunca ou quase nunca acontece. Nesse item, há uma inversão e o resultado de Português passa a ser superior ao de Matemática, que obtém a segunda colocação, embora não seja comparável ao registrado na aula da professora Paula. Nota-se que o que acontece nas aulas desta professora realmente destoa do que acontece nas demais. Novamente, a disciplina de história, ministrada pelo professor David, alcançou as melhores marcas em relação ao clima disciplinar na classe do 7º ano C. Durante as entrevistas os alunos não só reconheceram isso em relação às aulas desse professor como também descreveram o seu jeito de se relacionar na sala de aula. Mesmo aqueles alunos mais frequentes na indisciplina manifestaram apreço pelo professor e disseram gostar das aulas de História.

[...] “inclusive, foi a única aula que eu fui bem. [...] Não é tanto na lousa. Ele explica mais e eu entendo melhor. [...] Ah, o jeito do professor também. [...] Ele é simpático, brincalhão, conversa com todo mundo na sala” (aluno Eduardo).

[...] eu gosto do professor David. [...] Eu acho que ele é mais espontâneo. Porque os outros explicam, mas eles explicam e focam muito na matéria. Ele explica de uma forma que dá para o aluno entender. É menos formal, mais informal (aluna Kamilla).

Os dados revelam discrepância no comportamento dos alunos, que pode variar consideravelmente de um professor para outro e isso confirma a interdependência entre o clima disciplinar e a relação professor-aluno. Nesse aspecto, os índices do clima disciplinar alcançados na aula de História condizem com o tipo de relação pedagógica que o professor estabelece com os seus alunos na sala de aula, que, pelo que vimos, a competência didático-

pedagógica não excluía a dimensão do cuidado⁷⁹ do trabalho docente (CARVALHO, 1999). O professor David era afetuoso com os alunos e demonstrava preocupação com o bem-estar e o estado emocional deles. Não era raro presenciar este professor cuidando dos alunos para além do trabalho pedagógico. David se envolvia emocionalmente com os seus alunos, indo além do aprendizado intelectual. Nesse aspecto, é possível afirmar que ele incorpora a dimensão do cuidado na sua prática docente e isso não foi constatado nas práticas das professoras Cândida e Regina, o que indica que a insegurança visível dessas professoras pode ser o fator inibidor do exercício dessa dimensão do trabalho docente no exercício da profissão, e isso nos remete à personagem Alda, descrita por Carvalho (1999).

A aluna Miriam dá uma explicação que coincide com o que foi dito por Kamilla e Eduardo no que diz respeito ao cuidado que o professor David tem com os seus alunos. De acordo com esses alunos, esse seria um dos principais motivos para eles gostarem das aulas desse professor. A aluna afirmou que na aula de História “eu gosto do que ele [David] explica. Gosto de tudo que ele fala, porque ele fala com paciência. Quando os alunos têm dúvida ele explica novamente, então é muito bom” (aluna Mirian). A garota fala do cuidado com os alunos e da atenção que o professor David tem na condução das suas aulas, de modo que é possível inferir que “para firmar sua autoridade não basta ao docente o *status* de professor, tampouco ter o domínio do conteúdo a ser trabalhado. Nos dias atuais ele tem que fazer-se respeitar, o que implica outro trato com os alunos” (SILVA NETO; BARRETTO, 2018, p. 2). A esse mesmo respeito, Arendt (2007) já dizia que “embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade” (p. 239). Autoridade essa que está ligada à ética, conforme assinala Aquino (1998, p. 17), ao afirmar que “a questão da autoridade, para além da qualificação *stricto sensu* do professor, passa a se configurar como o ponto nevrálgico da ética docente, reguladora primordial do trabalho pedagógico”. Esta compreensão é bem presente no discurso de alguns estudantes e a explicação do aluno Antônio confirma isso.

Pesquisador: Antônio, qual é a aula que você mais gosta, a matéria que você curte?

Antônio: De História e de Matemática.

Pesquisador: E por que as duas matérias?

⁷⁹ Carvalho (2009; 2018) define cuidado como práticas de atenção integral e individualizada aos alunos.

Antônio: Porque em Matemática eu me dou muito bem e em História eu consigo escrever mais. Eu consigo me encontrar na aula de história.

Pesquisador: Antônio, o professor David, de História, e o professor de Matemática, Dante, têm estilos diferentes. Como você percebe o estilo diferente deles?

Antônio: O professor David é mais solto e ele é mais intuitivo, e tenta se relacionar mais com a gente. O professor Dante é mais sério e tenta ser mais bravo, mas do mesmo jeito ele é legal.

Pesquisador: Os dois são bons professores, cada um do seu jeito, é isso?

Antônio: É sim

Esta comparação dos diferentes estilos dos dois professores feita por Antônio é interessante porque ele consegue distinguir as características dos professores da qualidade das suas aulas. Este aluno expressa de forma clara a compreensão de que a rigidez do professor na condução da aula não inviabiliza a sua relação com os alunos, especialmente no que concerne ao cuidado no trato com eles. Isso, muito provavelmente, porque os alunos reconhecem outras características valiosas na prática pedagógica desse professor que cria um vínculo significativo com os seus alunos. Pelo que pudemos observar na aula ministrada por esse professor, no dia 14 de setembro de 2016, na classe do 6º ano C, a forma de organização, a coerência e a maneira respeitosa com que trata os alunos. Resultado muito semelhante a esse é narrado por Freller (2001), quando esta autora conta que em uma das escolas onde realizara o seu trabalho já havia sido feita uma pesquisa para saber quais eram os professores mais apreciados pelos alunos e, de acordo com o seu relato, “o resultado surpreendeu a todos, pois a ampla maioria elegeu como melhores professores os mais rigorosos, exigentes, que ‘passavam muita lição e exigiam muita disciplina’” (FRELLER, 2001, p. 92 aspas da autora).

O perfil austero do professor Dante não inviabiliza a criação de um vínculo significativo com os seus alunos e isso independe, inclusive, do perfil de indisciplina do estudante. A esse respeito, a fala de Carlinhos é interessante. “[...] Eu não sou muito bom em contas e nem Matemática. [...] Mas o professor é legal” (aluno Carlinhos). Nesse sentido, a dinâmica das aulas da professora Paula parece ser diametralmente oposta, uma vez que os alunos informam que o momento de maior bagunça é “na aula da professora Paula. [...] Por que é lá que mais bagunçam. [...] Geralmente ela [a professora] dá uma bronca, só que geralmente eles continuam. [...] Porque ela deixa e ela não liga muito, tipo, no sentido para não bagunçarem mais (aluna Lígia). Sete dos/as treze estudantes entrevistados/as disseram que há mais indisciplina na aula desta professora e nos seus relatos transparece um certo desapontamento com o rumo da aula,

um certo pesar. Em razão disso, tendemos a concordar com Silva (2017), quando este autor afirma que “é preciso admitir que existem evidências diversas de que o clima disciplinar afeta diretamente a relação pedagógica, constituindo-se como um empecilho às oportunidades de aprendizado dos estudantes” (p. 444).

Mesmo levando em consideração que a indisciplina é atravessada e entrecruzada de múltiplos fatores que muitas vezes são ligados à ordem social mais ampla, a aspectos da dinâmica escolar e não escolar que se conjugam (SILVA, 2017), a percepção dos alunos dos contratempos disciplinares nas aulas da professora Paula indica a profundidade do problema. Por sua vez, isso não pode ser creditado exclusivamente à atuação da professora, uma vez que “são muitas as evidências de que a construção de um bom clima disciplinar em sala de aula está fortemente associada às práticas desenvolvidas pelas escolas e, em especial, às práticas desenvolvidas pelos professores” (SILVA, 2017, p. 458). Portanto, esta percepção dos alunos deve extrapolar a sala de aula e não somente nos momentos mais críticos como em 01 de novembro de 2017, quando toda a escola se mobilizou para ajudar na crise e se enterneceu com o problema enfrentado pela professora. Contudo, conforme constatamos nas entrevistas dos 11 professores, nenhum deles participou de formação específica sobre a indisciplina na escola ou fora dela, o que contraria a afirmação de que há “a necessidade de que as temáticas da disciplina e da indisciplina sejam incorporadas às ações de formação inicial e continuada dos professores brasileiros” (SILVA, 2017, p. 460).

Por outro lado, não dá para excluir o aspecto de gênero desse debate. Em meio a tantos contratempos enfrentados pela professora Paula na organização e condução das suas aulas, outros fatores devem ser considerados, desde a falta de apoio institucional até a motivação dos alunos que participavam das tentativas de inviabilização do trabalho pedagógico. Durante a pesquisa empírica nós observamos que a predisposição dos alunos para as conversas clandestinas⁸⁰ (SILVA, 2007), o uso do celular e outros tipos de perturbação mais graves dependiam de quem estava na docência e de como a aula era conduzida. Embora parecesse recusa a participar de uma aula pouco elaborada, esse tipo de indisposição se dava mais frequentemente com as professoras, bem como as meninas não tomavam parte dos atos que

⁸⁰ Conversas alheias ao tema da aula, tidas como comportamentos desviantes, que se caracterizam como um tipo de indisciplina menos graves.

poderiam ser descritos como contestação. Nas classes do 6º e do 7º a aparente contestação ficava exclusivamente a cargo dos meninos. Sobre essa diferença no modo de agir durante as aulas a aluna Jéssica diz que o comportamento dos meninos e das meninas “[...] é diferente. [...] As meninas são comportadas e os meninos começam a bagunçar nas aulas” (Jéssica). Kamilla acha que “[...] os meninos não conseguem se recuperar desse meio em que eles se perdem conversando. Eles fazem muita zoação e acho que na sala eles desrespeitam muito os professores” (Karminha).

De acordo com os excertos das entrevistas das alunas Jéssica e Kamilla fica evidente que os meninos eram os responsáveis pela zoação e pelo desrespeito na sala de aula. No entanto, esse tipo de comportamento era mais recorrente nas aulas da professora Paula e das professoras Cândida e Regina, que substituíam o professor David. Quando pedimos à aluna Kamilla que falasse sobre isso durante a sua entrevista ela concorda que as professoras enfrentavam mais dificuldades, mas discorda da suposta falta de qualidade da aula da professora Cândida como motivação da indisciplina dos meninos.

Pesquisador: Um dia, Kamilla, em uma aula que a professora Cândida estava substituindo o professor David, no 6º ano C, os meninos não faziam as lições. [...] Então, uma das meninas me disse que os meninos se comportavam mal daquela maneira porque a professora é chata. Por que você acha que os meninos fazem isso, por que eles consideram a professora chata?

Kamilla: Eu não acho isso. Porque provavelmente a professora Cândida era muito legal com eles, tinha muita paciência. Eu não teria tanta paciência. Primeiro, a aula dela era uma das melhores, porque ela não passava prova e ela só dava nota de caderno. Então, era mais fácil para eles conseguirem nota e eles brincavam por brincar.

Em relação às aulas da professora Cândida há uma particularidade a ser considerada. Eventualmente ela substituí o professor David, mas também era a professora de Língua Portuguesa da classe do 6º ano C. Portanto, havia uma situação mais favorável à criação de um vínculo mais significativo com os alunos, porque a disciplina de Português, assim como a de Matemática, ocupa a maior parte da carga horária no bloco de aulas da Educação Básica, sendo cinco aulas semanais em cada turma. Apesar de Kamilla apontar como explicação o fato de a professora Cândida não passar prova e dar notas apenas no caderno, sugerindo maior facilidade para os alunos em geral, ela declara que a aula desta professora era uma das melhores, bem como a professora demonstrava muita paciência com os alunos. Sobre isso, a própria professora Cândida afirmou que se colocava à disposição dos seus alunos: “[...] eu sempre me prontifiquei.

Comigo o aluno pode perguntar questão por questão que ele vai ser atendido, que ele vai ter esse respaldo” (Professora Cândida).

A narrativa de prontidão e respaldo que a professora diz dedicar aos seus alunos nos reporta mais uma vez à personagem Alda (CARVALHO, 1999), que “ênfatiza como qualidades importantes de uma boa professora o compromisso com as crianças e a capacidade de perceber cada nova situação e adaptar-se” (p. 95). Tal como Alda, Cândida faz menção ao aspecto mais técnico do trabalho docente quando se refere aos alunos. As suas aulas davam a entender que ela também não realizava plenamente as prescrições de boa professora, porque Cândida “[...] não correspondia ao modelo ideal de professora dedicada, envolvida emocionalmente com seus alunos e responsável por aspectos de seu desenvolvimento para além do aprendizado intelectual” (Ibid., p. 91). Embora a professora Cândida dissesse ser prestativa e atenta às possíveis solicitações dos alunos, ela não se envolvia a ponto de se aproximar das crianças e tentar entendê-las mais profundamente e conhecer algumas dificuldades de natureza mais subjetiva.

Quando argumentamos com Kamilla sobre a possibilidade de o comportamento indisciplinado dos seus colegas ser motivado pelo fato de a aula da professora Cândida ser desinteressante, a garota não considera esta professora na sua resposta e se reporta à aula de outra docente, que também lecionava a disciplina de Portuguesa quando substituíra o professor David. De acordo com Kamilla, era na aula da professora Regina que a situação ficava quase fora de controle, quase um inferno.

Pesquisador: Mas você concorda, Kamilla, que quando os meninos consideram a aula chata eles começam a atrapalhar, a andar pela sala, a não fazer a lição? Você já viu isso acontecer em que aula, por exemplo?

Kamilla: Na aula da professora Regina que é uma professora substituta. A aula dela é meio que um inferno. Eu tenho um dó dela, de vez em quando, porque os meninos desrespeitam ela. Eles não estão nem aí para a matéria. Eles não copiam. Eles não fazem nada e eles estão meio que nem aí. Tipo assim, tá dando aula? Eles fazem bagunça. Quando juntaram as salas, em um dia em que faltou muita gente, eles passaram perfume na sala. Ficaram passando perfume, brincando e jogando bolinha de papel.

Kamilla afirma que de vez em quando tem compaixão pela professora Regina e esse compadecimento eventual pode sugerir a inconsistência da aula como justificativa para o comportamento indisciplinado dos meninos. Se a aula da professora Regina “é meio que um inferno” e nem sempre a aluna se compadece disso é porque, muito provavelmente, ela não

consegue defender o tipo de aula que é ministrado pela professora Regina, que, assim como Cândida, é branca, de classe média e bem formada intelectualmente. À vista disso, ainda que seja difícil distinguir se o fundamento da indisciplina na sala de aula seria o preconceito de gênero sofrido principalmente pelas professoras Cândida e Regina ou o incômodo dos alunos pelo desrespeito ao contrato pedagógico (CHARLOT, 2000) por parte delas e da escola, esta hipótese não pode ser descartada. A pista que reforça a suspeita de que pode estar em jogo a discriminação de gênero envolvendo as professoras Cândida e Regina é a mudança brusca de atitude dos alunos quando a substituição da aula do professor David era feita pelo professor Dante. Assim como faziam as duas professoras, nos momentos de substituição, o professor Dante também ministrava aulas de Matemática ao invés da aula de História e nem por isso a temperatura do clima disciplinar se elevava.

Olha, eu acho que até nos casos de indisciplina não tinha esse problema. Eles tentavam mostrar de alguma forma o que estavam fazendo de atividade, fazendo efetivamente ou fingindo que estava fazendo para não ser importunado, incomodado ou chamado à atenção. Até os casos de indisciplina pelo menos demonstravam que estavam fazendo ou tentando fazer. Não sei por qual motivo, se por interesse ou para evitar o contato, para evitar a represália. [...] Então, é muito pela dúvida e pela movimentação que o aluno tem dentro daquela aula que a gente percebe que ele está realmente fazendo. Ele não está ali só debruçado olhando para o livro e não olhando ao mesmo tempo para nada. É isso que eu percebo desse grupo e até dos meninos também da sala. Meninos que a maioria também se propõe a fazer. Você percebe pelas dúvidas. Alunos que de repente especificamente naquela aula não te procuram ali é o caso que provavelmente está só fazendo um teatro, porque ele tem o hábito de perguntar, de questionar e naquele momento de repente não veio, não questionou, não perguntou, mal se mexeu ali naquele ambiente, naquele espaço dele (Professor Dante).

O comportamento dos alunos nas aulas de Matemática relatado pelo professor Dante, mesmo na condição de substituto da disciplina de História, pôde ser constatado na aula do dia 14 de setembro de 2016. Esta aula foi a única que observamos no período da pesquisa empírica, mas ela nos impressionou pela organização do professor, pelo silêncio dos alunos e pela disposição de trabalhar que eles aparentavam. Em razão disso, o sexo do professor Dante não explica tudo acerca do comportamento absolutamente ordeiro dos alunos durante as aulas de Matemática, independentemente de ser uma aula de substituição do professor mais venerado da escola. Quando perguntamos sobre a fluidez das aulas e o tipo de organização disciplinar que os alunos se submetiam nas aulas de Matemática o professor discorreu longamente sobre isso,

fazendo questão de demarcar exatamente o que era feito na sala de aula para alcançar o seu objetivo e os alunos se engajarem no trabalho pedagógico.

O meu trabalho ele é muito simples. [...] Não é nada elaborado, não é nada extraordinário. Não tenho hábito de ficar usando recursos modernos ou algo que anime a aula. Então, meu trabalho é muito simples, mas também ele tem duas coisas que são fundamentais que são a organização e a rotina. [...] Eu acho que tudo começa com um trabalho organizado. Quando o aluno se vê em uma postura adequada, em uma sala harmoniosa, limpa, arrumada, o trabalho dele já é despertado de alguma forma para não fazer o contrário. [...] A gente estabelece desde o primeiro dia de aula o que é a nossa rotina. Então, quando eles entram não importa se é na minha aula, porque é na minha aula, ou se é aquela aula que eles descobriram que ia ser a minha aula, porque um determinado professor faltou e eu não estava com outra sala, então eu poderia pegá-los, então eles já sabem exatamente o que eles vão fazer. Eles já sabem que ou é a continuação de um trabalho que eles já fizeram em uma aula anterior ou se não tem uma continuidade, porque eles já sabem que eu vou começar outra atividade. Então, eles têm isso muito claro. Eu gosto de deixar isso muito claro no começo. Eles entrando aqui eles têm uma rotina e têm um trabalho para apresentar e que eu vou fazer a minha parte com eles. [...] Então, mesmo os alunos que às vezes chegam e, naquele momento, não estavam tão dispostos a fazer ou não vão fazer eles se sentem, até certo ponto, envergonhados de gerar um confronto na sala, tendo em vista que está tudo na mão dele. Está tudo a favor dele. Por que não fazer? Por que não tentar se está tudo a favor dele? [...] Eu acho que a aula de matemática, principalmente, ela tem que ser explicações curtas, explicações objetivas, daquela forma que, daqueles dez ou quinze minutos que foi a aula ele conseguiu entender qual foi a minha ideia e o que eu quero e eu acho que isso traz o aluno ao invés de afastar. [...] Então, eu acho que organização, rotina e uma aula objetiva, torna para eles o processo agradável. Porque o aluno precisa de um tempo dele. Uma aula onde ele não produz, onde ele só ouve, ouve, ouve, e não põe a mão na massa ele também se sente um pouco desmotivado (Professor Dante).

De acordo com o relato do professor Dante, o contrato pedagógico estabelecido com os alunos desde o primeiro dia de aula, a organização, a rotina e a prática pedagógica baseada na objetividade da explicação e na produção prática justificam o engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas e o bom clima disciplinar das suas aulas. Segundo esse professor, a rotina pedagógica e organização do trabalho seriam os principais aspectos de inibição da indisciplina por parte dos alunos porque eles se sentiriam constrangidos em perturbar a ordem. Realmente, a preparação da sala de aula e a rotina do professor foram dois pontos que nós observamos no decorrer da pesquisa empírica. Antes de os alunos chegarem na sala de aula de matemática o professor Dante tirava os livros didáticos do armário e punha um em cada uma das carteiras. Registrava na lousa a data, o conteúdo a ser trabalhado e algumas informações importantes ou conceitos que seriam abordados. Por esta razão, fica enfraquecida a ideia de que a mudança de conteúdo nas aulas de substituição do professor de História seria o principal ponto

de inconsistência na atuação das professoras Cândida e Regina. De início, chegamos a pensar que essa poderia ser a causa geradora da frustração dos alunos que, por conseguinte, levaria ao questionamento da legitimidade da aula. Ainda que seja uma explicação plausível, ela perdia efeito quando era de Matemática o conteúdo a ser ministrado em detrimento do conteúdo da aula de História.

Todavia, tudo nos leva a crer que a questão central pode estar mais relacionada à maneira com que os professores se relacionam com os alunos e ao tipo de aula menos improvisado. Diferentemente do professor Dante, que fazia das substituições do professor David as suas aulas de Matemática, seguindo o seu planejamento, as professoras Cândida e Regina pareciam apenas preencher um espaço herdado pela circunstância da ausência de um colega de trabalho, a despeito da frequência com que isso acontecia, e que na maior parte das vezes os alunos ficavam sabendo da substituição do professor minutos antes da aula. Como o professor David era muito querido na escola a sua presença era bastante requisitada pelos estudantes de outras turmas para as mais diversas atividades, seja para acompanhar um grupo a uma atividade cultural, seja para orientar ou avaliar Trabalho Colaborativo Autoral (TCA)⁸¹. Algumas vezes, David não dava aula para as suas turmas, mas estava na escola envolvido em outras atividades.

A forma de organização das aulas e a sua maneira respeitosa de abordagem rendiam ao professor Dante o reconhecimento e o respeito recíproco dos alunos. Dos 13 estudantes entrevistados seis citaram Matemática como a aula que mais gostam, oito citaram História e três citaram Português. Cabe a ressalva de que, na época das entrevistas, a docência da aula de Português não era mais exercida pela professora Cândida e sim pelo professor Saulo. Mesmo aqueles alunos que diziam enfrentar dificuldade em matemática reconheciam que o professor era legal ou que era um bom professor.

Pesquisador: Carlinhos, qual é a aula que você menos gosta?

Carlinhos: Ah! Não tem a que menos gosta, mas tem umas que você não gosta, não é? Que é a de Matemática.

Pesquisador: E por quê?

⁸¹ Regulamentado pela Portaria nº 5.930 de 15 de outubro de 2013, consiste em um trabalho realizado individual ou coletivamente pelos estudantes para a conclusão do 9º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social.

Carlinhos: Ah! Sei lá. Eu não sou muito bom em contas e nem Matemática.

Pesquisador: Então, você acha que você não é muito bom e por isso você não gosta?

Carlinhos: Sim.

Pesquisador: Mas e o professor Dante, O que você acha dele como professor? Você gosta dele?

Carlinhos: Sim.

Pesquisador: De que maneira você gosta dele? O que ele tem que você acha ele um professor legal?

Carlinhos: (pausa) Não sei. Mas é legal.

Pesquisador: Então, não é o professor é a matéria mesmo?

Carlinhos: Sim. É a matéria.

Ressalta-se que Carlinhos era um dos garotos mais frequentes na indisciplina no 7º ano C e foi retido sete meses depois da entrevista. A sua fala corrobora o que foi dito pelo professor Dante acerca do reconhecimento dos alunos no que diz respeito ao bom ambiente de trabalho na sala de aula. Contudo, se para este professor o clima disciplinar era resultado da sua proposta de trabalho, da organização da aula e do respeito ao contrato pedagógico, para as professoras Cândida e Regina a autoridade docente dependia de outros fatores que estavam além da relação professor-aluno. Para essas duas professoras a motivação para o trabalho escolar, na perspectiva da autodeterminação, seria intrínseca⁸² aos alunos (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). A professora Cândida, por exemplo, entende que o interesse e a responsabilidade são os principais fatores para o engajamento do aluno nas atividades de sala de aula.

Pesquisador: Professora Cândida, não fazer a lição você considera um problema no dia a dia da sala de aula? E acontecia no 6º ano C?

Professora Cândida: Eu considero que é um problema sim, porque o aluno tem que ter primeiro o interesse, claro, mas ter a responsabilidade de saber que ele está na escola para participar das atividades que lhes são propostas. Então, é um problema. Deixando de fazer consequentemente vai deixando de aprender. Isso vai se tornando uma bola de neve. O aluno vai perdendo cada vez mais o interesse e acontecia assim, com vários alunos acontecia. [...] Principalmente com alunos que ainda são crianças e que ainda não têm maturidade. Não têm responsabilidade.

⁸² Para Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143), a motivação intrínseca “configura-se como uma tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades. Refere-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação”.

Segundo esta mesma professora quando o aluno não demonstra interesse e responsabilidade a escola deve assumir isso institucionalmente a fim de enquadrar o aluno em uma disciplina rígida e em uma rotina. Não naquela ideia de rotina empregada nas aulas do professor Dante, mas uma rotina baseada na linguagem comum de todos os segmentos da escola no sentido de assegurar uma rigidez no controle dos alunos, que resultasse no comportamento ordeiro por parte deles. Essa rotina não foi mencionada na perspectiva da organização do ambiente pedagógico sob a responsabilidade da professora e sim baseada na submissão dos estudantes que estariam sujeitos às medidas tomadas para coibir os excessos e as burlas.

Então, eles precisam meio que ser controlados. Tem que haver um rigor sim. Senão eles ficam soltos e o que o jovem quer é isso. Eles gostam de rotina. Gostam de perceber que eles estão sendo cuidados. Não que eles não estejam, mas... Por exemplo, eu trabalhei em uma escola... da prefeitura, que é muito diferente daqui. Então, quando eu cheguei lá eu me espantei e me surpreendi positivamente, porque essa escola tinha um rigor mesmo assim, não é. Os diretores tinham autoridade, os inspetores também. Isso se não gerava um respeito, gerava uma submissão em uma escola que é positivo. Que reflete no aprendizado de forma positiva. Eu penso que toda a equipe gestora, funcionários teriam que ter a mesma postura, falar a mesma língua. Que combinassem medidas que pudessem ser tomadas, praticadas por todos, para que isso pudesse funcionar (Professora Cândida).

Notadamente, há a reivindicação de uma disciplina autoritária imposta por todos os profissionais da escola e falando uma mesma língua no campo das medidas a serem tomadas contra os alunos que ousassem infringir as regras da escola. A maneira de obter a disciplina não seria pelo consenso entre a professora e alunos, ancorada em um contrato pedagógico. Esta ideia manifestada pela professora Cândida contrasta com a afirmação de Vianna (1989) conforme a qual “ao lado da disciplina autoritária existe também, na nossa estrutura de vida, situações nas quais a disciplina aparece como resultado de um consenso. Não é imposta, mas decidida e acertada em função de bens e objetivos” (p. 13-4). Já para a professora Regina as causas de deterioração do clima disciplinar também estariam relacionadas a causas externas à relação professor-aluno.

Na escola, o fato de ter um certo desinteresse dos alunos, uma falta de objetividade, não sei. Por isso que eu falo em uma reforma, eu não sei se no tempo que tinha aquela aprovação, que tinha que ter nota, isso parecia que deixava os alunos mais assim envolvidos na educação. Agora com essa aprovação automática, outros benefícios que eles foram adquirindo. Não digo que seja ruim, mas acaba deixando eles assim, eles não têm essa consciência do dever deles. Eu vejo que eles têm mais consciência dos direitos, mas dos deveres ainda deixam a desejar, então, isso acaba angustiando (Professora Regina).

A relação professor-aluno não foi considerada nem na prática e nem no discurso das professoras Cândida e Regina. Às vezes, o que se via era exatamente o contrário disso. Em algumas ocasiões, essas professoras submetiam as crianças a situações de constrangimento, como aconteceu na aula do dia 16 de novembro de 2016, quando a professora Cândida substituiu o professor David. Nesse dia, aconteceu o seguinte episódio:

Sem muita explicação, a professora disse que em um determinado dia em que muitos alunos faltaram à escola, ela deu aula para as três turmas do 6º ano ao mesmo tempo e na mesma sala (turmas A, B e C), porque havia poucos alunos na escola. Destacou que apenas um aluno do 6º ano C compareceu, mas não disse de quem se tratava e nem especificou o dia em que isso ocorreu. Os colegas imediatamente disseram que se tratava de Dalmar e se referiram a ele como o “isolado”. “Foi o isolado. A mãe dele não deixa ele faltar às aulas.” Pela falta de manifestação da professora, deduzi que ela havia conseguido o seu objetivo, que era constranger o garoto, o “isolado”. Deduzi isso porque a professora não censurou os colegas que expuseram Dalmar, tampouco fez comentário positivo sobre o fato de o garoto ter demonstrado interesse em ir à escola, mesmo em um dia que provavelmente poucos aparecem na escola (CADERNO DE CAMPO, p. 23).

Percebe-se que esta situação, da maneira que ela foi criada pela professora, serviu apenas para constranger Dalmar, porque a sua atitude não foi valorizada. Ao contrário, do jeito que a situação foi posta na sala, o garoto ficou numa situação desconfortável e humilhante, porque os seus colegas caçoaram livremente dele, sem nenhuma interferência ou mediação da professora. O que poderia se tornar um ato de coragem, de determinação e de valorização da escola, se tornou, naquele contexto, motivo de escárnio e de exposição pública. Era notório que a professora Cândida fizera aquilo para intimidar o garoto, muito provavelmente para ele evitar ir à escola em um dia de pouca frequência. Dalmar ficou cabisbaixo e não proferiu uma única palavra sobre o assunto. A sua fisionomia era de puro constrangimento. Este acontecimento, guardadas as devidas proporções, pode ser comparado com a expulsão de Rômulo da sala de aula no dia em que ele pintava a máscara africana, que havia iniciado na aula de Artes, que foi a aula que antecedeu a de História naquele dia.

Ainda que a questão da relação pedagógica apareça muito fortemente na comparação do tipo de comportamento apresentado pelos alunos nas aulas das duas professoras e dos professores, ofuscando o debate acerca do aspecto de gênero, o Professor David acha que a desigualdade de gênero também explica a questão. Segundo esse professor, “em relação aos meninos com a professora aí não tem jeito. Aí, eu já percebi e não tem como negar. Eu sou homem e esta questão é forte. Primeiro, que você está num ambiente quase que totalmente

feminino. Ser professor dentro da escola te dá um poder maior, não tenha dúvida” (Professor David). Esta ideia de que docentes do sexo masculino impõem mais respeito já havia sido constatada em pesquisa realizada por Carvalho (1998). De acordo com esta autora, “este é um aspecto recorrente nas falas de professores de ambos os sexos, encontrado por outros autores no Brasil e em outros países; a alegação de que seria mais fácil para o professor de sexo masculino impor sua autoridade e controle sobre os alunos” (CARVALHO, 1998, p. 11).

A narrativa do professor David sugere que as condições do trabalho docente, em alguma medida, conservam uma hierarquia de poder que concede aos professores do sexo masculino as condições de impor mais facilmente a autoridade na sala de aula que, na visão de Carvalho (1998, p. 12), “o exercício da autoridade seria não apenas compatível com a masculinidade convencional, mas também uma forma dos homens professores enfatizarem aspectos de sua própria masculinidade”. Conclui-se com esta observação que o gênero se torna uma variável fundamental nas análises educacionais, a fim de desnaturalizar os fenômenos escolares. É na escola que se produz ou se reproduz certa maneira de se tornar menino ou menina, uma vez que a escola é a principal instituição responsável pela socialização de crianças e jovens. É na escola que as crianças e os jovens passam parte considerável da sua rotina diária. Por esta razão, estudos de várias áreas têm considerado o gênero enquanto categoria teórica, tanto para analisar as desigualdades entre os estudantes quanto no segmento de professores.

Silva e Carlotto (2003), com o objetivo de analisar se a variável gênero estabelecia diferenças significativas nos níveis e no processo da Síndrome de Burnout em um grupo de professores de escolas da rede pública da cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul, mesmo alertando que a literatura não tem sido conclusiva acerca da influência do gênero no surgimento da Síndrome de Burnout, concluíram que “há uma leve tendência do grupo feminino apresentar maior desgaste profissional e menor sentimento de distanciamento de sua clientela. Esse resultado pode indicar alguns resquícios históricos da profissão docente e do papel feminino neste contexto” (p. 151). As autoras afirmam que o trabalho docente geralmente é realizado sob alguns fatores potencialmente estressores, entre eles a tensão na relação com os alunos e falta de segurança no contexto escolar. Evidentemente, quando se analisa mais de perto a associação entre a tensão na relação professor-aluno e o clima disciplinar na sala de aula a variável gênero torna-se indispensável, visto que as autoras sugerem analisar o papel feminino no contexto sócio-histórico da educação para a produção da Síndrome de Burnout. Conforme também

constataram, somente no grupo feminino a ideia de mudar de profissão estava relacionada à exaustão emocional. Para as autoras, ainda, “é importante não só estudar o impacto que o estilo de vida, o uso do tempo e as condições de trabalho tem na saúde das pessoas, mas também deve-se tentar evidenciar quais os pontos em que estes impactos são desiguais segundo o gênero” (Ibid., p. 152).

As autoras reconhecem os aspectos socio-históricos que determinam as relações de gênero na profissão docente e do papel feminino neste contexto e, nessa perspectiva, a relação professor-aluno é permeada por uma lógica de poder que afeta mais intensamente docentes do sexo feminino, quando se trata do clima disciplinar. Isso porque na relação pedagógica o professor é um dos seus atores e não o único, ainda que lhe seja outorgado o princípio de autoridade. A mesma autoridade que às vezes pode ser mais facilmente contestada quando a docência é exercida por um docente do sexo feminino. Exemplo disso pode ser extraído da entrevista do aluno Luciano, que foi retido no 6º ano C, em 2016, por insuficiência de notas e pelo excesso de faltas. Esse garoto fez questão de dizer o quanto estava furioso e insatisfeito com a sua nova professora de História, em 2017, quando cursava novamente o 6º ano. Segundo Luciano, a professora o fez encerrar uma conversa sobre religião durante a aula.

Pesquisador: Luciano, de que você gosta nesta escola?

Luciano: Da aula de Matemática e do professor David, mas ele não dá aula mais para mim. É outra professora que é uma chata, que não quer saber de religião, briga com a gente. Fala mal da gente. Ela só não fala pra gente ir para aquele lugar.

Pesquisador: Mas ela não fala de religião por quê? Você gosta de religião, tem alguma religião é isso?

Luciano: Eu sou evangélico. Eu não tenho nenhum preconceito por... nenhuma religião. Mas ela tem. Eu acho pra mim que ela tem.

Pesquisador: Mas por quê? Você estava falando alguma vez de religião na classe e ela não gostou?

Luciano: É isso. Eu falei que eu sou evangélico e ela falou assim: “– aqui nessa escola não é para falar nada, é pra vocês aprenderem. Eu não gosto de Deus”.

A fala de Luciano expressa o rancor que ele tem da professora de História e isso pode estar relacionado ao fato de esta professora ter assumido as aulas que eram ministradas pelo professor David no ano anterior. Nesse caso, temos a versão parcial do aluno e não sabemos de fato o que ocorreu na sala de aula. A última fala de Luciano dá a entender que a professora quer que os alunos aprendam e que a conversa não contribui para isso. Mas é interessante notar que

de agosto a dezembro de 2016, durante a realização da pesquisa de campo na sala de aula em que Luciano estudava (6º ano C) o tema da religião não veio à tona com o professor que o garoto venera e que sabidamente é ateu. Esse é um exemplo que suscita a dúvida sobre as condições que alguns docentes do sexo feminino dispõem para a construção de uma relação pedagógica mais favorável ao clima disciplinar. Dito de outro modo, “sob a ótica das relações de gênero, o funcionamento das salas de aula e os modos de exercer o magistério são construções históricas que destinam os lugares sociais de homens e mulheres” (NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008, p. 9).

Com isso, além de outras explicações, três questões podem coexistir em relação às causas da indisciplina nas salas de aula regidas pelas professoras. A falta de preparação das aulas, a frágil interação pedagógica por parte delas e o preconceito de gênero por parte dos alunos. Nesse caso, o exemplo da indignação de Luciano é interessante, porque até aquele momento ele não havia colocado em questão a discussão religiosa, mesmo sabendo que o professor David era declaradamente ateu. Por outro lado, é possível que, se essa discussão aparecesse durante a aula do Professor David, talvez ele não rechaçasse com veemência a conversa entre os colegas, devido a atenção e respeito que ele sempre demonstrava pelas ideias dos alunos. De todo modo, é muito provável que esses fatores coexistam e muitos outros se somam a eles para explicar a indisciplina dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Connell e Pearse (2015) comentam que, em sua pesquisa, Barrie Thorne (1993) notou que “a maior parte das atividades controladas pelos professores suavizava o gênero” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 54), mesmo quando eles tentam enfatizar o gênero ao organizarem jogos educativos na classe com meninas competindo com meninos. Isso geralmente acontece porque a escola é um lugar de práticas e discursos que “implicam uma rede de relações de gênero da qual geralmente temos muito pouca percepção” (CARVALHO, 2004, p. 36). Isso nos dá uma ideia do tamanho do desafio que deve ser enfrentado no contexto escolar, quando se busca alcançar a igualdade de gênero e promover a igualdade de oportunidades educacionais para meninas e meninos. Nesse sentido, analisar as práticas de masculinidades e feminilidades construídas ou reforçadas em sala de aula, e entender a situação de desvantagem que tem afetado mais intensamente a trajetória dos estudantes do sexo masculino são os grandes desafios do nosso tempo. Esse desafio traz consigo duas grandes evidências: o protagonismo quase absoluto dos meninos na indisciplina, sobretudo, nos casos de confronto aberto com os professores; e o melhor desempenho escolar das meninas que vem se consolidando desde o fenômeno da reversão do hiato de gênero, identificado na década de 1950 (BELTRÃO; ALVES, 2009), onde as mulheres passaram a apresentar indicadores educacionais superiores aos dos homens.

Ocorre que “a indisciplina não tem merecido a devida atenção dos pesquisadores, particularmente no Brasil onde ela costuma ser apenas alvo indireto de investigação” (SILVA, 2007, p. 267), ainda que seja feita a ressalva de que “é possível afirmar que o interesse pela indisciplina como objeto de investigação cresceu consideravelmente na última década” (AQUINO, 2016, p. 688). Por extensão, temos que reconhecer também que os trabalhos que abordam a temática da indisciplina a partir dos conceitos de gênero e de masculinidades são ainda mais escassos. São poucas as produções que consideram as construções de gênero para compreender os eventos disruptivos na sala de aula, embora eles já venham sendo produzidos desde a década 1990 (SILVA et al., 1999; MOREIRA; SANTOS, 2004; SANTOS, 2007; BADIA et al., 2012; FERRARI; ALMEIDA, 2012; NEVES, 2008; 2013). A maior parte do acervo destinado ao gênero na educação escolar está concentrada na discussão das desigualdades das oportunidades educacionais (SILVA et al., 1999; MADEIRA, 1997; SILVA, 1999; CARVALHO, 2001a; 2001b; 2003; 2004; 2009; ROSEMBERG, 2001; ANDRADE,

2003; SAORES, 2005; BRITO, 2009; FERRARO, 2010; ORTIGÃO, 2013; OSTI; MARTINELLI, 2013).

Quando se trata de estudar as práticas de masculinidades presentes e construídas nas salas de aula, como assinalamos, não é possível não discutir também as práticas de feminilidades nesse espaço educativo, em face do princípio relacional do gênero sugerido por Scott (1995). Nesse caso, para falar dos meninos, necessariamente nós tivemos que falar das meninas também. As suas práticas e comportamentos são recursos complementares para analisar e compreender as condutas dos meninos e vice-versa. Também é por meio das condutas e práticas dos meninos que as meninas são compreendidas. “O gênero é sempre relacional, e os padrões de masculinidade são socialmente definidos em oposição a algum modelo (quer real ou imaginário) da feminilidade” (CONNELL, 2013, p. 265). Foi nesse movimento de dupla entrada que envolve o debate das masculinidades e feminilidades que analisamos a contestação exacerbada de alguns garotos com a serenidade e passividade de outros e de algumas garotas também.

A análise das práticas de masculinidades e feminilidades em sala de aula é fundamental para compreender melhor a indisciplina na escola e a nossa hipótese foi confirmada. Tanto a caracterização dos alunos indisciplinados tem a ver com as noções de gênero dos/s docentes quanto a percepção daquilo que é desviante ou desrespeitoso com o/a docente tem a ver com as apreensões deles sobre gênero, masculinidades e feminilidades. Melhor dizendo, as noções de gênero e as percepções de masculinidades e feminilidades dos docentes os levam a associar a transgressão ou a passividade a características “identificadas” nos escolares, o que não deixa de ser uma verdade também em relação aos estudantes. Por esse ângulo, conforme relataram os professores, as meninas seriam condicionadas a serem mais passivas, a se resignarem perante a violência, a não reagirem, a não terem uma presença mais agressiva ou chamativa. Seriam mais orientadas e cobradas, familiar e socialmente a serem assim; não excluindo a hipótese da maior predisposição natural feminina. Teriam como exemplo as mães, o universo feminino que supostamente possui boas maneiras, delicadezas, cuidados, responsabilidades e o referencial materno que as tornam mais ordeiras e comportadas. Soma-se a isso a impressão de que as dificuldades de aprendizagem das meninas se converteriam em resignação, enquanto que as dificuldades de aprendizagem dos meninos seriam associadas à indisciplina.

Os estudantes com histórico de indisciplina e que não respeitavam os limites estabelecidos perdiam o vínculo com os docentes, mesmo aqueles reconhecidamente inteligentes e bons alunos, como era o caso de Rômulo. Para os professores, ser bom aluno estava mais relacionado à obediência e à realização das atividades em sala de aula do que ao desempenho, tal como já havia sido constatado por Carvalho (2001a), para a qual os professores já haviam demonstrado, há quase uma década, que comportamento dos alunos vale mais do que as notas. Esta percepção dos docentes constatada nos dois estudos pode ser um bom começo para o fecundo questionamento acerca desses fundamentos, a fim de estabelecer um conceito novo, de natureza política e democrática, que leve ao lugar do consentimento, o qual pode ser descrito como “o ato pelo qual nos constituímos prisioneiros de nós mesmos. O consentimento é uma obediência livre, uma alienação voluntária, uma imposição plenamente aceita” (GROS, 2018, p. 132). Ainda que esta ideia seja pouco desenvolvida ou até mesmo pouco explorada ela serve para demarcar a necessidade de se inscrever a disciplina em um movimento contra hegemônico, no qual se desnaturaliza o poder despótico do professor, que mais do que convencer o aluno da sua autoridade, busca submetê-lo. Em outros termos, podemos dizer que essa ideia está assentada na noção de hegemonia de Gramsci, como perspectivado por Burawoy (2010, p. 52), “na qual o dominado reconhece e consente a sua submissão”, a partir do conhecimento crítico de si para se chegar à consciência da realidade (GRAMSCI, 2004), em que autoridade docente tenha a ética, o direito à educação e o respeito aos alunos como bases de seu fundamento.

O rompimento de vínculo era menos drástico e menos perceptível entre os estudantes. Entre os garotos frequentes na indisciplina e os seus colegas de classe havia um nível de cordialidade, apesar deste ter se mostrado absolutamente superficial, de acordo com o levantamento do sociograma. Ainda assim, os alunos frequentes na indisciplina e os demais colegas se cumprimentavam, riam juntos ou até mesmo se ajudavam. No entanto, quando se tratava de compor parcerias para a realização de atividades escolares essa divisão ficava mais nítida. Geralmente, os alunos com o perfil de indisciplina não eram escolhidos pelos colegas para realizar atividades em dupla. A quebra de vínculos entre professores e alunos se tornava mais evidente quando se tratava das professoras, particularmente com as professoras Cândia, Paula e Regina. Esta situação parece ser decorrente da aparente depreciação que os meninos tinham pelas aulas dessas professoras, que por sua vez pode estar relacionado a múltiplos fatores, como a falta de planejamento adequado das aulas e o engajamento docente, combinado

com o preconceito de gênero, já que nenhum professor do sexo masculino enfrentava situação semelhante à dessas três professoras.

Conforme evidenciou a escala de proximidade entre os alunos – sociograma (CROCHIK et al., 2013) –, apesar de os bons alunos e as boas alunas serem menos hostis com os colegas frequentes na indisciplina esses últimos eram excluídos e rejeitados para trabalhar na sala de aula ou em casa. Os alunos mais bagunceiros foram os mais rejeitados na hora de escolher alguém para fazer lição na sala, para conversar/brincar no recreio ou convidar para estudar em casa. O aluno mais citado pelos professores e colegas como o mais frequente na indisciplina na classe do 7º ano C, em 2017, foi o mais rejeitado pela turma para compor dupla nos casos retro mencionados. Nesse caso, Eduardo foi lembrado por 15 dos 22 colegas que responderam ao sociograma, alcançando a marca de 68% de rejeição entre os respondentes do instrumento. Inversamente a isso, Eduardo não convidaria ninguém para estudar com ele em casa ou mesmo escolheria algum colega para fazer lições na classe. A única parceria possível com os bagunceiros é entre eles mesmos. Esse movimento endógeno foi constatado na indicação de parceria com Luciano, quando esse seria o preferido de Eduardo para brincar ou conversar no recreio, o que demonstra uma face ainda mais cruel da exclusão dos bagunceiros, porque Luciano não era colega de classe de Eduardo e os dois jamais estudaram juntos. Não havia ninguém entre os colegas de classe de Eduardo para convidá-lo ou para ser convidado por ele para constituir parcerias na sala de aula, no recreio ou em casa.

Algumas crianças como Eduardo, Luciano, Adriano, Bernardo e Rômulo eram aquelas tidas pelos professores como alunos de atitudes irrefreadas. Esses estudantes atentavam quase que permanentemente contra a ordem na sala de aula, causando mais frequentemente a fúria dos professores. Tais alunos, nas palavras de Connell (2005), tinham as suas práticas de indisciplina marcadas pela noção de masculinidade de protesto, pois essas práticas se voltavam continuamente contra a ordem necessária ao trabalho pedagógico. É possível dizer que esses garotos também detinham cumulativamente características das masculinidades marginalizadas, pois, em alguns momentos, as suas posições em relação ao grupo de professores e dos próprios colegas eram de subalternidade e exclusão (CONNELL, 2005). Esta justaposição de características distintas de masculinidades reitera a ideia de múltiplas masculinidades, as quais podem ser exercidas simultaneamente, já que não há uma relação mecânica entre elas, tampouco uma fronteira claramente definida que indicaria uma incompatibilidade de exercício

simultâneo, superposto ou alternado dessas definições. Mesmo porque, na dinâmica da vida cotidiana, deve-se considerar que “existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não têm o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos” (FOUCAULT, 2007, p. 5).

Ainda sobre as masculinidades de protesto, o trabalho etnográfico nos permitiu compreender que, entre os alunos, Orfeu representava o limite de acesso e classificação nesse tipo de masculinidade, e isso nos forneceu elementos para compreender quais eram os fundamentos que o protegia da danação comum aos garotos que exerciam práticas de masculinidades de protesto, como eram os casos de Rômulo, Eduardo e Luciano, só para citar alguns. Como demarcamos, o respeito ao apelo para parar o comportamento desviante era a linha divisória que mantinha Orfeu em alta conta entre os professores e os colegas de classe que não participavam da bagunça. Orfeu era ainda mais insolente do que os demais garotos bagunceiros. Ele raramente fazia a lição, principalmente quando a aula era ministrada por uma das professoras substitutas. Deitava-se no chão da sala, caía da cadeira em plena explicação do professor, batia um livro contra a parede. O seu comportamento era perturbador. No entanto, bastava pedir para parar que o comportamento desviante cessava. Era muito provavelmente por isso que os professores lhe davam espaço para tantas coisas acontecerem. Muitas vezes, Orfeu não era sequer advertido e bastava um colega fazer exatamente a mesma coisa que ele fazia para que viesse a admoestação. Esse jogo da permissão até que se pedisse para parar era o grande acordo, a regra de ouro que não foi compreendida ou aceita pelos outros meninos frequentes na indisciplina. Orfeu podia ser um bagunceiro “autorizado” até que fosse dito o momento de parar, quando esse momento se tornava absolutamente necessário.

No que tange às distinções de gênero, das hierarquias de ser menino e ser menina isso se dava por uma medida conhecida já há algum tempo e pode ser sintetizada no seguinte título: “Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados”, de Silva et al. (1999). Carvalho (2012) também comprova essa ideia de que os meninos são classificados como mais inteligentes e mais agitados. No nosso caso, todas as vezes que os professores se referiam à inteligência dos alunos, via de regra, esse tipo de fala era dirigido aos estudantes do sexo masculino. As meninas, no máximo, eram referidas como boas alunas, bem-comportadas ou mesmo “boazinhas”. As boazinhas geralmente eram aquelas garotas que tinham dificuldade para realizar as atividades e não conseguiam notas suficientes para serem aprovadas, mas eram

bem comportadas e sempre eram aprovadas pelo conselho de classe, como acontecia com Jéssica e Nathalie. Durante a realização do trabalho etnográfico essas duas garotas não obtiveram notas suficientes para aprovação, mas foram promovidas pelo conselho de classe. Esse era o momento de usufruir da grande recompensa pelo nível de disciplina esperado pelos professores. O descompasso da vida escolar das duas garotas foi definido em 2017, quando Nathalie foi retida pelo excesso de faltas. Não fosse isso, muito provavelmente ela teria sido aprovada da mesma maneira.

Ainda sobre isso, nos jogos de gênero e das masculinidades estabelecidos no cotidiano da sala de aula, a vantagem pendia sempre para o lado das meninas, pois elas sabiam corresponder com a disciplina adequada. O adjetivo “boazinha” era o código que rendia, para as garotas, boas fichas no jogo de conduta disciplinar da sala de aula, porque elas tinham mais chances de superar as suas dificuldades na realização das atividades escolares, em virtude da concessão do tempo adequado para aprender, pois quem se comporta tem mais chance de não ser reprovado a cada ano e pode seguir aprendendo. Geralmente, as garotas não eram reprovadas e isso significava ter mais tempo para sanar as dificuldades de aprendizagem, ainda que durante as aulas não houvesse apoio adicional satisfatório. Nesse sentido, a desvantagem pendia contra os garotos, sobretudo, contra aqueles das masculinidades de protesto. Quando não eram reprovados eram excluídos do grupo por meio do remanejamento. Nessa lógica, usando a metáfora do jogo de futebol, podemos dizer que havia dois tipos de cartões na arbitragem da sala de aula: o cartão amarelo, que representava o remanejamento para outra classe, e o cartão vermelho, que representava a reprovação. O cartão vermelho era aplicado nas faltas mais graves, quando os alunos conjugavam as masculinidades de protesto com a dificuldade de aprendizagem. Já o cartão amarelo era aplicado ao jogador que apresentava um comportamento tipicamente da masculinidade de protesto, mas escapava da expulsão do jogo por ter um bom desempenho escolar e tirar boas notas.

Nesses termos, o caso de Rômulo foi o mais exemplar, porque ele não precisava da ajuda do conselho de classe para ser aprovado, como acontecia com Orfeu. Aliás, pelo que apuramos no estudo empírico, caso Rômulo precisasse da ajuda dos professores do Conselho de Classe para ser aprovado muito provavelmente ele não teria a mesma sorte de Orfeu, pois no jogo da construção da disciplina na sala de aula a questão não era tirar coisa alguma dos indisciplinados e sim nada lhes dar. Nesse jogo de poder “não se trata de extirpar alguma coisa do poder, mas,

antes de mais nada, trata-se de parar, sobretudo parar de fornecer [...]” (GROS, 2018, p. 55). Eis, portanto, o dispositivo que regulava de maneira eficaz o limite estabelecido para a indisciplina de Orfeu. Ainda que ele tenha desenvolvido um grau de solidariedade em relação a seus professores, era a sua aprovação que o fazia respeitar e obedecer esses mesmos professores quando os seus atos de indisciplina se tornavam insuportáveis. A aprovação para o ano seguinte era o que Orfeu queria e os professores davam. Uma aprovação que independia das suas notas e, conseqüentemente, do seu mérito pessoal. Astutamente, Orfeu entendeu que:

[...] uma maneira de desobedecer seria uma obediência *a mínima*: uma obediência calculada ao milímetro, uma obediência que faria um esforço perpétuo sobre si mesma para se reduzir, fazer-se a mais diminuta possível, que suprimiria sistematicamente a parcela de zelo imbecil que o *Tratado* denuncia (GROS, 2018, p. 56 grifos do autor).

A “superobediência” prevista em O discurso da servidão voluntária, de Étienne de La Boétie (1999), não era uma característica de Orfeu, porque ele não se submetia incondicionalmente aos seus professores, tampouco dele era exigido que obedecesse “sempre mais do que é realmente requerido pela situação de submissão” (GROS, 2018, p. 60). Portanto, o excesso que mantém o poder político da submissão e da superobediência não era exigido de Orfeu e isso parece ser o fiel da balança na relação de contrapartidas na sala de aula. Além da aprovação de um bagunceiro havia ainda a permissão para a bagunça na medida da paciência dos seus professores. Os professores não exigiam a submissão de Orfeu, posto que tanto ele participava da bagunça quanto os professores o reconheciam como bagunceiro. No entanto, a sua bagunça era situada no campo do suportável.

Sobre a relação do protagonismo da indisciplina com a retenção, sugerida em alguns estudos (SILVA; MATOS, 2014; 2017; MATOS; FERRÃO, 2016), podemos afirmar que, em parte, isso também foi constatado, bem como o aspecto de gênero volta a ser um indicador muito forte nesse processo. Do total de nove estudantes reprovados entre os anos de 2016 e 2017 (6º e 7º ano), oito eram do sexo masculino e apenas um era do sexo feminino. Mesmo assim, a menina (Nathalie) só foi retida no 7º ano, em 2017, porque deixou de frequentar regularmente a escola a partir de abril daquele ano. Não fosse isso, muito provavelmente, ela não teria sido retida. Em 2016 foram apenas dois alunos retidos (Bernardo e Luciano), que na arbitragem da classe levaram o cartão vermelho, pois juntavam a masculinidade de protesto com a dificuldade de aprendizagem. Ressalva-se, ainda, que Bernardo encarnava outras categorias de articulação (cor/raça e classe social), enquanto Luciano era um dos mais pobres

da sala. Foi nesse ano que Rômulo levou o cartão amarelo e não pode compor a classe do 7º ano C, em 2017, sendo remanejado para a classe do 7º ano A.

Em 2017, como já mencionamos, além de Nathalie, mais seis garotos foram retidos, cinco deles levaram cartão vermelho, entre os quais, Eduardo, o aluno com o maior índice de rejeição no sociograma na classe do 7º ano C. Apenas Rafael foi retido pelo excesso de faltas, o que significa que nos outros casos há essa forte relação da indisciplina com a reprovação. Cabe dizer, portanto, que sete dos nove alunos retidos entre 2016 e 2017 se enquadram nesse perfil. Conforme constataram Silva e Matos (2014, p. 723), a percepção da indisciplina “aumenta sistematicamente em todos os anos na medida em que o número de reprovações se torna maior, e as diferenças mais significativas foram encontradas entre os estudantes que nunca foram reprovados e aqueles que já foram reprovados por três ou mais vezes”. A questão delicada nesse processo e que merece estudos mais aprofundados é a identificação dos determinantes dessa interconexão indisciplina/reprovação. Embora pareça óbvio, o que nos parece é que as coisas não são tão simples assim. O que este estudo sugere, como vimos nos casos das alunas Jéssica e Nathalie e dos estudantes que assumem uma masculinidade de protesto, é que a relação professor-aluno tem muito a nos dizer sobre isso, porque em relação a Jéssica e Nathalie, por exemplo, a aprovação não indica necessariamente que elas superaram as suas dificuldades de aprendizagem. Ainda no caso de Nathalie, o que determinou a reprovação dela foi a quantidade excessiva de faltas e não a aprendizagem.

Também é importante ressaltar que havia múltiplas masculinidades nas classes do 6º e do 7º ano, bem como as masculinidades mais prejudiciais à trajetória escolar, como as masculinidades de protesto e as subordinadas, não prevaleciam entre os meninos, visto que apenas seis deles eram frequentes na indisciplina em cada ano. Podemos dizer que a maior parte dos meninos tinha práticas de masculinidades que cabem naquele conjunto descrito por Connell (2005)⁸³ – cúmplices, hegemônicas, marginalizadas, protesto e subordinadas. Ademais, não é incomum supor que a maior Parte dos garotos transitava basicamente na tríade do espectro das

⁸³ Em linhas gerais, as masculinidades cúmplices são aquelas em que os garotos se beneficiam dos privilégios masculinos, mas não os reivindicam; as hegemônicas são aquelas que garantem o topo da hierarquia das masculinidades; as marginalizadas são próprias daqueles que ocupam posições subalternas ou de exclusão; as de protesto são próprias daqueles que atentam sistematicamente contra a ordem instituída e; as subordinadas são próprias daquelas pessoas que se aproximam das feminilidades porque têm pouco poder (CONNELL, 2005).

masculinidades (hegemônicas, protesto e subordinadas), a depender do grupo de colegas com quem estavam se relacionando em um determinado momento, e em que espaço se dava essa relação. O que se pode dizer é que, embora os garotos mais frequentes na indisciplina fossem em menor número e, portanto, as masculinidades de protesto não prevaleciam na sala de aula, o fato é que esses poucos alunos eram mais ruidosos, atrapalhavam o andamento das aulas e prejudicavam a si próprios e aos outros colegas.

Boa parte do que interpretamos na etapa etnográfica da pesquisa foi possível mediante a aplicação dos instrumentos elaborados e aplicados junto aos professores e alunos. Ao todo foram quatro instrumentos; a) as entrevistas semiestruturadas; b) o questionário socioeconômico; c) a escala de proximidade entre os alunos (sociograma); d) o índice do clima disciplinar e; e) o índice da relação professor aluno. Todos ajudaram a compreender melhor o campo e os sujeitos de pesquisas. No entanto, as entrevistas e o sociograma se revelaram ainda mais fecundos. As entrevistas trazem variadas informações e permitem comparações entre pontos de vista bem distintos, como foi o caso do subgrupo dos docentes que atuaram no horário das aulas de história (quadro 2), composto pelos professores David, Cândida, Dante e Regina. Também ajudaram a comparar e entender os diferentes pontos de vista e as práticas desses sujeitos e, do ponto de vista docente, as suas percepções sobre a relação professor-aluno e a correlação das noções de gêneros com as compreensões da indisciplina, que muito tem a ver com as ideias de masculinidades e feminilidades incorporadas.

Ainda sobre a escala de proximidade entre os alunos (sociograma), os resultados obtidos também foram muito potentes para identificar mais claramente alguns modelos de masculinidades presentes no contexto da sala de aula. Foi possível identificar as diferenças entre os alunos e as divisões de sexo que prevaleciam em alguns momentos na sala de aula. A marcada divisão na qual meninos só indicaram meninos e as meninas só indicaram meninas sugere que as fronteiras dessas duas esferas ainda não foram diluídas, devido, muito provavelmente, aos jogos de poder que não permitiam quebrar essa lógica. Por fim, este instrumento ajudou a romper a barreira do indizível, quando explicitou que os estudantes mais frequentes na indisciplina, que conjugam uma masculinidade de protesto e não aprendem com tanta facilidade são vistos como mais indisciplinados do que aqueles que são frequentes na indisciplina e vão muito em na escola. Foi essa a divisão mais nítida entre as masculinidades identificadas em Orfeu e Rômulo na ótica dos colegas de classe.

Embora Rômulo fosse tão frequente na indisciplina quanto Orfeu ele tinha melhor desempenho escolar e, por isso, não era visto como indisciplinado pelos colegas (quadros 4 e 5) e parte dos professores (quadro 3). Apesar de “causar na sala de aula” Rômulo foi visto como indisciplinado apenas por um dos quatro subgrupos de estudantes e professores (quadro 2). Por pouco ele não passa ileso, pois dos 24 entrevistados apenas três citaram Rômulo como frequente na indisciplina, apesar de ele ser o aluno mais rejeitado pelos quatro professores (quadro 2) pelo nível de indisciplina que apresentava. Como se vê, o bom desempenho escolar pode ser um atenuante da indisciplina. Orfeu, ao contrário de Rômulo, era mais estimado pelos professores, especialmente pelos quatro que atuaram nas aulas de História (quadro 2). No entanto, apesar de ser muito considerado também pelos colegas não escapou das indicações de professores e alunos (quadros 3,4 e 5), o que prova que o seu desempenho escolar não era tão bom como era propalado por alguns dos seus professores e colegas. O que nos parece é que o fraco desempenho escolar de Orfeu (aprovado pelo conselho de classe no 6º ano C, em 2016, e no 7º ano C, em 2017), continuou fazendo dele um dos frequentes na indisciplina.

As entrevistas, o índice da relação professor aluno e o índice do clima disciplina permitiram também a inversão do ponto de vista. Principalmente nesses dois últimos instrumentos nós consideramos exclusivamente o ponto de vista das crianças. Como eles viam o nível de bagunça em cada aula, as incoerências dos professores. Nesse quesito, Antônio diz que a professora Paula só ameaçava mandar para a direção. Em tese, esses alunos tiveram a oportunidade de avaliar as aulas e as condutas de seus professores e também puderam olhar para as suas próprias práticas. Cabe ainda destacar que os instrumentos que exigem a escrita dos estudantes possibilitam conhecer o nível de dificuldade enfrentada na proficiência da língua e permite aos que têm proficiência fazer uma entrevista mais reflexiva. Permite, também, perceber problemas mais complexos como o jeito mais fundamentalista e autoritário, como foi constatado nas respostas do aluno Fabiano e esclarecido com o professor David. Decerto, algumas dessas informações não poderiam ser captadas apenas com o olhar atento do etnógrafo.

Soma-se a tudo isso, o fato de que o mérito tem sido a grande razão de existir da escola desde a sua origem, o que tem dificultado a conquista da equidade e, conseqüentemente, adiado a democratização do bem cultural que cabe a ela difundir, uma vez que não se olha da mesma forma para o outro pilar de sustentação da lógica escolar que é a igualdade de oportunidades. Tais problemas endereçam-se, também, às relações de poder, uma vez que envolvem conflitos,

hierarquias, diferenças e desigualdades no contexto escolar, o que significa dizer que o hiato de gênero que se reverteu em favor das mulheres a partir da metade do século XX não deixou de ser um problema educacional, pois a desigualdade que se abatia sobre elas passou a afligir os homens, numa confissão absolutamente eloquente de que a educação continua sendo o lugar da desigualdade. Celebrar a conquista do direito à educação das mulheres, que eram excluídas por mecanismos machistas, escolares e sociais, não significa dizer que as coisas estão totalmente resolvidas. Ainda há formas de exclusão social que afetam principalmente as mulheres negras e mais pobres, que continuam com a situação pior do que a dos homens brancos, no que tange à média de anos de estudo.

Nesse aspecto, os trabalhos que consideram as intersecções entre gênero e raça, como aqueles realizados por Carvalho (2004; 2009) e Rosemberg (2004; 2011), por exemplo, atestam que a tão propalada reversão do hiato de gênero não logrou êxito pleno às mulheres negras e aos homens negros, os quais, historicamente, têm se encontrado em situação ainda mais vulnerável quando se trata de percurso escolar. Não foi à toa que Bernardo, negro, gordo e nordestino foi um dos dois reprovados no 6º ano, em 2016, no primeiro semestre de realização da pesquisa. Assim como as relações de gênero e suas intersecções com outros marcadores sociais da desigualdade estabelecem campos de disputa e de poder, a indisciplina escolar tangencia a relação do saber/poder, principalmente nos jogos de masculinidades e feminilidades existentes na escola. Esses jogos supõem a circulação do poder, mesmo quando ele é momentaneamente imposto nas manifestações das masculinidades de protesto. Esta combinação reforça a ideia de que não há um poder institucional, central e totalizador. Essa lógica, consente pensar as complexas relações que se desenvolvem na escola na perspectiva de poder, direito e verdade (FOUCAULT, 1995).

Dito isto, esta pesquisa buscou trilhar um caminho a partir, principalmente, de duas questões norteadoras: a) qual tem sido a influência das noções de gênero dos docentes nas trajetórias formativas das alunas e dos alunos do Ensino Fundamental, especialmente no que tange à designação da indisciplina escolar; b) em que medida as ideias preconcebidas sobre as condutas dos alunos produzem ou reforçam os sujeitos que se quer nomear. Estas questões levam em consideração o questionamento do papel das educadoras e dos educadores na sustentação de divisões particulares de gênero dentro dos grupos dos alunos (BRAH, 2006), já que a escola se constitui em lugar singular das representações simbólicas que determinam

condutas. Diante disso, constatamos que os meninos continuam sendo caracterizados como inquietos, desinteressados, avessos à escola e inteligentes, enquanto as meninas são vistas como mais calmas, obedientes e esforçadas.

Apesar disso, conforme assinalou Carvalho (2011, p. 112), “diferentes pesquisas têm nos mostrado crianças atuando criativamente na construção/reconstrução de suas identidades de gênero, absorvendo, recusando, ressignificando e reconstruindo os símbolos e práticas plenos de conteúdos de gênero que as circundam”. Tal como constatamos também, a despeito da forte influência das práticas e das concepções de gênero, masculinidades e feminilidades do quadro docente e do *staff* escolar os alunos procuram ocupar lugares de gênero que lhes parecem mais adequados. Portanto, por mais que as práticas e noções de gênero atuem sistematicamente, há a possibilidade de subjetivação, visto que as enunciações e práticas nos processos de socialização escolar englobam uma multiplicidade de variáveis que permitem combinar as determinações sociais e históricas com a capacidade de atuação do sujeito (*agency*), ainda que no meio escolar ainda prevaleça a noção de gênero entendida como as práticas que devem ser desempenhadas socialmente por homens e mulheres, sem considerar a diversidade que envolve esse conceito.

Do ponto de vista da existência de uma masculinidade hegemônica nas classes do 6º ano C e do 7º ano C, talvez isso se configure através dos qualificativos de inteligente e de bom aluno, uma vez que o engajamento mais compatível com a rotina estudantil era comum na maioria dos meninos, ainda que parte pequena deles não se enquadrasse nesse perfil. Às vezes, quando se tratava de alguns alunos, como era o caso de Orfeu, o engajamento era mais uma fonte de desejo de alguns colegas e professores do que uma realidade, em face do pífio desempenho escolar que esse garoto apresentava. Apesar de ser frequentemente mencionado como um aluno inteligente, Orfeu não obteve notas suficientes para ser aprovado em 2016 e 2017, o que o fez depender da ajuda do conselho de classe. Ainda assim, esse garoto aceitava o lugar de bom aluno, cujo preço cobrado era evitar o confronto direto com as professoras e os professores. Embora as admoestações fossem raras, quando elas vinham Orfeu não ousava desafiar a autoridade docente e nesse aspecto ele se diferenciava de Rômulo e dos demais colegas frequentes na indisciplina. No entanto, Rômulo também valorizava e exercia o lugar de bom aluno. Aliás, os alunos que não se colocavam nesse lugar era porque realmente não conseguiam fazê-lo, devido às dificuldades que enfrentavam para aprender.

Por fim, pode-se concluir que ainda há uma tarefa grande e duradoura para os pesquisadores de gênero na área da educação. Se há uma maneira de parar de suavizar o gênero nas salas de aula é por meio das pesquisas e da inserção delas na pauta de formação dos professores. São as pesquisas que identificam esse problema e tantos outros que estão presentes no cotidiano escolar. De acordo com o que constatamos, a superação de muitos dos problemas que afetam a qualidade da educação e, sobretudo, o cotidiano das escolas e a relação entre professores e alunos passa, necessariamente, pela compreensão dos aspectos de gênero e de masculinidades.

Essa tarefa grande e duradoura das pesquisas que abordam o fenômeno da indisciplina a partir dos aspectos de gênero e de masculinidades, com o olhar voltado para dentro da sala de aula e compartilhamento dos resultados com os educadores nos momentos de formação pode ser um movimento potente, pois os educadores podem lançar mão de instrumentos que já vigoram na escola, como é o caso do livro de ocorrência (RATTO, 2002; 2006), por exemplo, além de outros métodos de pesquisa utilizados. Se isso for entendido no âmbito escolar, os problemas podem ser tratados e compreendidos de outra maneira, assim como o livro das ocorrências disciplinares dos alunos ganhará outro sentido e poderá ser o que está destinado a ser: um recurso metodológico de pesquisa para os próprios educadores, cujo trabalho cotidiano, segundo Erickson (1989), consiste por si só em uma imersão etnográfica. A análise do livro de ocorrências de uma escola contém dados importantes como o sexo dos estudantes, a idade, a cor/raça, o tipo de ocorrência, a frequência dos eventos e dos sujeitos que as cometem, o autor da ocorrência, o sexo, o tempo na escola e na educação, a frequência com esse autor recorre a esse tipo de resposta ao desvio das regras, só para citar alguns exemplos. Embora ele não tenha sido utilizado nesta pesquisa não significa que não fez falta. Como dissemos, embora o livro de ocorrências tenha sido anunciado como um recurso de pesquisa ele não foi utilizado porque a escola não mantém esse tipo de registro.

Como se vê, a escola é um espaço permanente de formação, onde o respeito à diversidade resulta na superação das hierarquias e desigualdades, especialmente quando se trata do gênero, das construções de masculinidades e feminilidades, de raça/cor e classe social, que são os principais marcadores sociais que habitam as relações neste lugar. As desigualdades de gênero são reais na escola em que realizamos este estudo e isso tem comprometido trajetórias educacionais potencialmente fecundas de crianças e jovens, como ocorre também em boa parte

das escolas no Brasil. Esta realidade e a suavização do gênero na prática docente, alertada por Connell e Pearse (2015), em grande medida, definem as posições dos sujeitos no tabuleiro de xadrez das oportunidades educacionais e sociais. Nesse sentido, a desobediência no contexto escolar, assim como na vida política, não pode ser condenada a priori. Concordamos com Gros (2018), quando este autor afirma que a obediência está relacionada com a natureza ética da ordem a ser cumprida ou do trabalho a ser executado, e isso não pode ser diferente quando se trata do contexto escolar. Nesse caso, a autoridade docente, fundada na coerência, no conhecimento e no respeito é que deve orientar a disciplina dos estudantes, sem desconsiderar também fatores relacionados às práticas institucionais, as necessidades dos estudantes e outros determinantes sociais.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

ABUD, M.; ROMEU, S. **A problemática da disciplina na escola**: relato de experiência. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). *Disciplina na escola*. São Paulo: E.P.U., 1989. p. 79-90.

ALMEIDA, H. B. Família e relações de parentesco: contribuições antropológicas. In: CARVALHO, J. S. F. de. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 224-246.

ALMEIDA, M. V. de. Comunicação apresentada no encontro temático da Associação Brasileira de Antropologia: Panorama da Antropologia Portuguesa, Rio de Janeiro, IFCS–UFRJ, 28 - 30 jun., 1995.

ALMEIDA, M. V. de. **Senhores de si**: uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim de Século, 2000. 264 p.

ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, n. 80, p. 71-96, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf>. Acesso em 30 jun. 2018.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, p. 161-180, 2007.

AMADO, J. **Interação pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Edições Asa, 2001.

ANDRADE, M.; FRANCO, C.; CARVALHO, J. P. de. Gênero e desempenho em matemática ao final do ensino médio: quais as relações? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 77- 96, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Júlio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. São Paulo, 1998.

AQUINO, J. G. Da (Contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n. 143, p. 456-484, 2011.

AQUINO, J. G. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 664-692, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00664.pdf> Acesso em 18 de jul. 2018.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro, 2003.

BADIA, M.; CLADELLAS, R.; GOTZENS, C.; CLARIANA, M. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 10(2), 693-712.

BARROS, F. et al. Fracasso escolar de uma coorte de crianças em Pelotas (RS): a infância do gênero, raça estrutura familiar e situação sócio-econômica. Pelotas: UFPel, 1995. (mimeo).

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2009.

BOTO, C. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Hist. Educ.**, Dez 2014, vol.18, no.44, p.99-127.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **O inconsciente da escola**. Pro-Posições, v. 24, n. 3 (72), p. 227-233, 2013.

BRAH, A. “Diferença, diversidade, diferenciação”, *Cadernos Pagu*, 26, p. 329-376, 2006.

BRITO, R. S. Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens estudantes na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. 2009, 325 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BROPHY, J. (s/d). “Teacher Praise: A Functional Analysis”. *Review Education Research*, vol. 51, nº 1981, pp. 5-32.

BROPHY, J.; GOOD, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). New York: Macmillan.

BUENO, B. O; LAPO, F. R. Professores: desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, mar. 2003.

BUENO, C. de O. et al. Inserção em grupos formais e qualidade de vida entre adolescentes. **Psico-USF**, vol.15, n.3, p. 311-320, 2010.

BURAWOY, M. O marxismo encontra Bourdieu; tradução de Fernando Rogério Jardim. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediuoro, 2009.

CARVALHO, J. S. F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicologia USP** [online], São Paulo, v. 22, n. 3, p. 569-578, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v22n3/aop2411.pdf>. Acesso em abril de 2018.

CARVALHO, M. P. de. A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 80-106, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a07.pdf>. Acesso em 15 ago. 2019.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista de Estudos Feministas**. 2001a, vol. 9, n. 2, pp. 554-574.

CARVALHO, M. P. de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v.22, n.77, p. 231-252, 2001b.

CARVALHO, M. P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./ jun. 2003.

CARVALHO, M. P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf>. Acesso em 14 maio de 2017.

CARVALHO, M. P. de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 138, p. 837-866, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a08.pdf>. Acesso em 15 ago. 2017.

CARVALHO, M. P. de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 99-117, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a06.pdf>. Acessos em 15 ago. 2017.

CARVALHO, M. P. de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007): um estado da arte. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 147-162, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/10.pdf>. Acesso em 15 jun. 2018.

CARVALHO, M. P. de et al. Cuidado e Gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e203244.pdf>. Acesso em 15 fev. 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONNELL, R. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CONNEL, R. *Gender and Power: Society the Person and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

CONNELL, R. **Masculinities**. 2nd ed. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2005. 324.

CONNELL, R; PEARSE, R. **Gênero uma perspectiva global: compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo**. São Paulo: nVersos, 2015.

CORREA, A. S. **(In)disciplina e bullying nas práticas escolares de diretores, coordenadores, docentes e alunos: uma análise à luz da Teoria Crítica**. 2017. 343 p. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

COSTA, M. da; KOSLINSKI, M. C. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246-266, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a13.pdf>. Acesso em 26 maio de 2019.

COUTO, A. A. dos A. **Reprovação: efeitos do contexto escolar na trajetória dos alunos do ensino fundamental**. 2017. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

COUTO, M. **Pensatempos – textos de opinião**. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2005.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**; tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CROCHIK, J. L. et al. Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. **Psicologia e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 174-184, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n1/19.pdf>. Acesso em 26 jun. 2019.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. **O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio**. Rio de Janeiro: CNPQ, 2009.

DAL' IGNA, M. C. Desempenho escolar de meninos e menina: há diferença? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46, p. 241-267. dez. 2007.

DAMIANI, M. F. et al. Afinal, o uso doméstico do computador está associado à diminuição da reprovação escolar? Resultados de um estudo longitudinal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n.90, p. 59-8, 2016.

DE LA CRUZ, M. et al. El discurso en clase de maestros de nivel primario en distintos sectores socioculturales. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, n.27, p. 33-41, 2001.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la escuela: sociologia de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-18, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01>. Acesso em 15 mar. 2019.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p. 29-45, jul. 2003.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENGUITA, M. F. Educação e teorias da resistência. **Teoria e Debate**, Porto Alegre, v.14 n.1, p.3-16, 1989.

EPSTEIN, D. Real boys don't work: 'underachievement', masculinity, and the harassment of 'sissies'. In: EPSTEIN, D. *et al* (Ed.). **Failing Boys? Issues in gender and achievement**. Philadelphia: Open University Press Buckingham, 1998, p. 96-108.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza**, II. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós, 1989, p. 195-299.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**. Portugal: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**. 4ª ed. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 2002.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Ates Médicas, 1989.

FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A. de. Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de Indisciplina. **Educação & Realidade**, vol. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez., 2012.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 505-526, 2010.

FONSECA, C. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, 1999.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo, Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2007.

FRANÇA, S. A. M. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus. 1996. p. 139-148.

FREITAS, M. C. **O aluno problema**: forma social, ética e inclusão. São Paulo. Ed Cortez, 2011.

FRELLER, C. C. *Histórias de Indisciplina Escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2001.

FRELLER, C. C. et al. Orientação à queixa escolar. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 6, n. 2, p. 129-134, dez. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n2/v6n2a18.pdf>. Acessos em 14 out. 2019.

GARCIA, T. M. F. B. Origens e questões da Etnografia Educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998). **Educação em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 243-244, dez. 2001.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GEERTZ, C. Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa; tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOIS, J. B. H. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 743-768, Dec. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/02.pdf>. Acesso 12 Ago. 2017.

GOLARTE, L. C. Violentos ou indisciplinados? Um estudo sobre o comportamento adolescente na escola pública. **Educação em foco**, Juiz de Fora, MG, v. 15, n. 1, p. 13-27, mar./ago. 2010

GOLDENBERG, G. W. O Pai Simbólico Está Ausente na Criança e no Adolescente Infratores. In: Léo Levisky (Org.) **Adolescência pelos Caminhos da Violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Edição Carlos Nelson Coutinho. Coedição Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GROS, F. *Desobedecer*; tradução de Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

GUIMARÃES, C. E. A Disciplina no processo ensino-aprendizagem. **Didática**, São Paulo, v.18, p. 33-39, 1982.

GUIMARAES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da

Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 18 maio de 2019.

HEY, V. et al. Boy's underachievement, special needs practices and questions of equity. In: EPSTEIN, D. et al. (eds.) **Failing boys? Issues in gender and achievement**. Buckingham: Open University Press, 1998.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censos Demográficos**. Aglomerados subnormais: informações territoriais. Rio de Janeiro: IBGE; 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em 15 maio 2017.

JACKSON, D. Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations In: EPSTEIN, D. et al. (eds.). **Failing boys? Issues in gender and achievement**. Buckingham: Open University Press, 1998. p.77-95.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KAMAKURA, W.; MAZZON, J. A. Critérios de Estratificação e Comparação de Classificadores Socioeconômicos no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.56, n.1, p. 55-70, 2016.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986.

KANT, I. Sobre a Pedagogia; tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 2006.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-171, 2006.

KRAWCZUN, N. B. L.; PLATT, A. D. Violência e indisciplina na escola: um cotejo necessário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2015

KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY. **O Indivíduo na Sociedade**: um manual de psicologia social. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

LINGARD, B.; DOUGLAS, P. **Men engaging feminisms: pro-feminism, backlashes and schooling**, Buckingham: Open University Press, 1999.

LUXEMBURGO, R. **O socialismo e as igrejas: o socialismo dos primeiros cristãos**. São Paulo: Edições ISKRA, 2015.

MAC NA GHAILL, M. 'What about the boys?' Schooling, class and crisis masculinity. **The Sociological Review**, v. 44, n. 3, p. 381-397, 1996.

MADEIRA, F. R. Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Unicef, 1997.

MARCHI, R. de C. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v.23, n.1, p. 183-202, Universidade do Minho – Braga, Portugal, 2010.

MARTINIC, S.; VERGARA, C.; HUEPE, D. Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de caso en Chile. **Pro-Posições**, v.24, n.1, p. 123-135, 2013.

MARTINS, A. M.; BOTLER, A. M. H. Conflitos, indisciplina e violência em escolas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 46, n. 161, p. 560-564, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00560.pdf>. Acesso em 17 jul. 2018.

MATHIESON, L. C. Educação na Primeira República: alfabetização e cultura escolar na Revista de Ensino (1902-1910). **Hist. Educ.**, dez. 2013, vol.17, no.41, p.177-194.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C.L.G., and CASTRO, P.A., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011a. p. 49-83.

MATTOS, CLG. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In

MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., Orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011b. pp. 25-48.

MELAZZO, E. S. Padrões de desigualdades em cidades paulistas de porte médio. A agenda das políticas públicas em disputa. 2006, 230 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente. São Paulo, 2006.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, 2009.

MATOS, D. A. S.; FERRÃO, M. E. **Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, nº 161, p. 614-636, jul./set., 2016.

MOREIRA, M. F. S.; SANTOS, L. P. Indisciplina Escolar, Gênero e Sexualidade: Práticas De Punição e Produção De Identidades. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.12, n.69, 2004.

MORENO, G. B. Tudo que a gente faz na quebrada é política: vida associativa nas bordas da cidade. 2014, 229 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEVES, P. R. C. **As meninas de agora estão piores do que os meninos**: gênero, conflito e violência na escola. 2008. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

NEVES, P. R. C. **Disposições de Gênero e Violências Escolares**: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada do município de São Paulo. 2013. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNCAO, A. A; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 65-86, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n1/05.pdf>. Acesso em 5 maio de 2019.

OLIVEIRA, M. I. Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 29, p. 289-305, jul./dez. 2009.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *PISA 2012. Results: what makes schools successful? Resources, policies and practices*. Paris, 2013. v. IV.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour, confidence*. Paris: OECD Publishing, 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. Results from Pisa 2012 – Brazil. *Country Note*. Paris, 2014a. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-brazil.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

ORTIGAO, M. I. R.; AGUIAR, G. S. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.94, n.237, p. 364-389, 2013.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, Itatiba, SP, v.18, n.3, p. 417-426, 2013.

OSTI, A.; MARTINELLI, S. de C. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 1, p. 49-59, mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1200.pdf>. Acesso em 01 mai. 2017.

PARRAT-DAYAN, S. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal – Como enfrentar a indisciplina na escola. 2. Ed.. – São Paulo: Contexto, 2011.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1990.

PATTO, M. H. S. Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.21, n.61, p. 243-266, 2007.

PEREIRA, A. I. B.; BLUM, V. L. Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v.23, n.54, p. 739-757, 2014.

PEREIRA, F. H. **Configurações do Ofício de Aluno**: meninos e meninas na escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PIERRO, M. C. Di; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 35, n. 96, p. 197-217, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em 02 jul. 2019.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-707, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a08.pdf>. Acesso em 27 jun. 2019.

PRETTO, N. de L. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação** [online]. 2011, vol.24, n.1, p.95-118.

PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S.A., orgs. **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 232 p.

PUENTE-PALACIOS, K. E.; LAROS, J. A. Análise multinível: contribuições para estudos sobre efeito do contexto social no comportamento individual. **Estudos psicológicos**. Campinas, v. 26, n. 3, p. 349-361, Set. 2009.

RATTO, A. L. S. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 20, p. 95-106, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a08.pdf>. Acesso em 11 jul. 2019.

RATTO, A. L. S. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259-1281, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a09v2797.pdf>. Acesso em 11 julho de 2019.

REAY, D. Spice girls, nice girls, girlies and tomboys: gender discourses, girls cultures and femininities in the primary classroom, **Gender and Education**, London, v. 13, n. 2, p. 153-166, 2001.

RIBEIRO, A. A. M. *Jogos de Ofensas: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia*. 2016. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, S. C. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 63-82, 1993.

ROCKWELL, E. Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. **Educación em Revista**. Belo Horizonte, n. 44, p. 13-39, dez. 2006.

ROCKWELL, E; ANDERSON-LEVITT, Kathryn. Importantes correntes de pesquisa etnográfica sobre educação: maiorias, minorias e migrações através das Américas. **Educación e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1129-1135, 2015.

RODRIGUES, C. A. G.; MAZZOTTI, T. B. Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 48, p. 45-59, 2013.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf>. Acesso em 12 ago. 2018.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>. Acesso em 14 de Ago. 2018.

ROSEMBERG, F; MADSEN, N. Educação formal e gênero no Brasil. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (org.). **O progresso das mulheres no Brasil (2003-2010)**. Rio de Janeiro: CEPIA, 2011; Brasília: ONU Mulheres, 2011, p. 390 – 434.

SADKER, M. **Failing at fairness: how our schools cheat girls**. New York: Touchstone, 1995.

SALATINO, A. T.; BUENO, B. O. O público e o privado: traços da cultura brasileira entre os jovens. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 48, n. 168, p. 624-648, jun. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-624.pdf>. Acessos em 12 mar. 2019.

SANTOS, L. P. *Garotas indisciplinadas numa escola de ensino médio: um estudo sob o enfoque de gênero*. 2007. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, M. C. P. dos. A experiência social e escolar dos jovens do Ensino Secundário: contributos de um estudo sociológico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.18, n.68, p. 511-526, 2010.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. IN: ZAGO, N; CARVALHO, M. P; VILELA, R. A. T (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre a filosofia e seu método**. São Paulo: Hedra, 2010.

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

SCHILLING, F. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a03.pdf>. Acesso em 17 ago. 2017.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.158, p. 944-968, 2015.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, Marília Pinto de. "O que você quer ser quando crescer?". Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.97, n.245, p. 179-194, 2016.

SETENTA, J. S. O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 124 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fs/pdf/setenta-9788523204952.pdf>. Acesso em 21 de jun. 2018.

SILVA, C. A. D. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, 1999.

SILVA, C. D. da et al. **Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

SILVA, G. N.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de BURNOUT: Um estudo com professores da rede pública. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 145-153, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n2/n2a04.pdf>. Acesso em 20 maio 2019.

SILVA, L. C. **Disciplina e Indisciplina na Aula**: uma perspectiva sociológica. 2007, 282 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Minas Gerais, 2007.

SILVA, L. C. Os Professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, L. C. Clima Disciplinar: oportunidade de aprendizados e formação docente. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, v. 09, n. 18, p. 439-466, 2017.

SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-729, 2014.

SILVA, L. C. F. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 19, n. 62, p. 125-150, abr. 1998.

SILVA NETO, C. M. **(In)disciplina e Violência no Espaço Escolar**: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem. 2011, 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA NETO, C.M. **Indisciplina e Violência Escolar**: dilemas e possibilidades. São Paulo, SP: Porto de Ideias, 2017.

SILVA NETO, C. M. da; BARRETTO, E. S. de S. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e165933.pdf>. Acesso em 21 jun. 2019.

SIROTA, R. **Le Métier d'élève**. Revue Française de Pédagogie, n. 104, p. 85-108, out. 1993.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./ jun. 2001.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação brasileira: fatos e possibilidades. In: BOCK, C.; SCHWARTMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2005. p. 91-117.

SOARES, M. **Linguagem e escrita**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1997.

TALAMONI, A.C.B. O programa da descrição densa. In: **Os nervos e os ossos do ofício**: uma análise etnológica da aula de Anatomia [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 53-66.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOLEDO, C. T. *Ser menino e “bom aluno”: masculinidades e desempenho escolar*. 2016. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TOLEDO, C. T.; CARVALHO, M. P. de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 48, n. 169, p. 1002-1023, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-1002.pdf>. Acesso em 15 fev. 2019.

U.N. EDUCATIONAL, CIENTIFIC END CULTURAL ORGANIZATION. **Escritura**: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo – SERCE). Santiago: UNESCO, 2010. 208 p.

U.N. EDUCATIONAL, CIENTIFIC END CULTURAL ORGANIZATION. **World Atlas of Gender Equality in Education**. Paris: UNESCO, 2012. 118 p.

VIANNA, I. O. A. A disciplina participativa na escola um desafio a todos os brasileiros. In: D'ANTOLLA, A. (org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

VINHA, T. P. et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativa. **Estudos e Avaliações Educacionais**. São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747/3157>. Acesso em 20 abr. 2019.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Fontes:

Caderno de Campo do pesquisador.

Registro Ampliado do pesquisador.

Projeto Político Pedagógico da Escola “Maria Felipa de Oliveira”, São Paulo, 2016.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “Relações de Gênero e indisciplina Escolar: masculinidades em jogo”, orientada por Marília Pinto de Carvalho, e que tem como pesquisador responsável Cláudio Marques da Silva Neto, aluno do curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, os quais podem ser contatados pelos e-mails claudioneto@usp.br e mariliac@usp.br ou pelos telefones 3326–4575 e 99405–0021.

Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de professores/as e alunos/as, na condição de que os primeiros se disponham a participar espontaneamente e os segundos sejam autorizados previamente pelos seus responsáveis legais. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado, bem como os responsáveis supra pela pesquisa garantem o sigilo das informações e o anonimato dos colaboradores, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados disponibilizados. Por fim, informo que recebi uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 06 de agosto de 2016.

Diretor de Escola

CCLXXXV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

III. Professores e Professoras

Concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada Relações de Gênero e Indisciplina Escolar: masculinidades em jogo, que tem como pesquisador responsável Cláudio Marques da Silva Neto, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado por Marília Pinto de Carvalho, os quais podem ser contatados pelos e-mails claudioneto@usp.br, mariliac@usp.br ou pelos telefones 3326-4575/99405-0021. O presente trabalho tem por objetivo: estudar os aspectos de gênero em relação à indisciplina escolar.

Minha participação consistirá em permitir a participação do pesquisador nas aulas de História do 7º ano C e conceder entrevista. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome do Professor

São Paulo, 03 de maio de 2017.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: _____,
declaro saber da participação de meu/minha filho/a
_____ na pesquisa de Doutorado
intitulada “Relações de Gênero e indisciplina Escolar: masculinidades em jogo”, desenvolvida
junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo–FEUSP, pelo pesquisador
Cláudio Marques da Silva Neto, sob a orientação de Marília Pinto de Carvalho, os quais podem
ser contatados pelos e-mails claudioneto@usp.br e mariliac@usp.br ou pelos telefones 3326–
4575 e 99405–0021.

O presente trabalho tem por objetivo compreender as relações das crianças na sala de aula e nos demais espaços da escola, com especial atenção aos seus comportamentos e as possíveis diferenças nas condutas disruptivas de meninas e de meninos. Para a realização da pesquisa as crianças deverão ser entrevistadas.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização. Estou ciente, ainda, de que posso solicitar maiores esclarecimentos e informações sobre a participação de meu/minha filho/a, bem como estou ciente de que os responsáveis pela pesquisa garantem que não serão divulgados os nomes nem informações que permitam identificar as crianças. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui qualquer tipo de remuneração.

Por fim, informo que recebi uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 06 de março de 2017.

Assinatura do responsável

CCLXXXIX

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

I. Perfil docente

1. Nome:
2. Idade:
3. Estado civil:
4. Formação:
5. Há quanto tempo atua no magistério?
6. Há quanto tempo nesta escola?
7. Você pretende mudar de profissão ou já considerou esta hipótese? Por quê?

II. Impressão da classe e a indisciplina

1. Como você descreve a turma?
2. Que tipo de problema você enfrenta nesta classe?
3. Entre esses problemas, qual você acha que mais inviabiliza o seu trabalho?
4. Você enfrenta problemas de indisciplina?
5. Você pode citar alguns problemas de indisciplina que você enfrenta ou já enfrentou?
6. Quais alunos ou alunas você considera mais indisciplinados nesta classe?
7. E na classe do ano passado? (6º ano C?)
8. Os meninos e as meninas são igualmente indisciplinados?
9. Como você descreve o comportamento dos meninos e das meninas?
10. Você percebe quando os alunos não estão fazendo as lições?
11. Às vezes as meninas também deixam de fazer a lição?
12. Qual é o perfil de um aluno disciplinado?
13. Quais são as características dos bons alunos e dos maus alunos?
14. Você acha que o contexto escolar influencia na indisciplina dos alunos? Explique:

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES

Aluno: Letícia Pereira Abrantes, 12 anos.

I. A escola

1. Você mora com quem Letícia?
2. Você gosta desta escola?
3. Do que você mais gosta nesta escola?
4. E de que você não gosta nesta escola?
5. Se pudesse, o que você mudaria na escola?
6. Você tem vontade de vir todo dia para a escola?
7. Você gosta das aulas do professor de História, David?
8. Qual é a aula que você mais gosta e por quê?
9. Qual é a aula que você menos gosta?

II. A indisciplina escolar

1. O que é ser um aluno indisciplinado para você?
2. Você se considera uma aluna disciplinada?
3. Você se considera uma boa aluna?
4. Você tem ideia de como é visto pelos professores e pelos colegas?
5. Você acha que os meninos e meninas são igualmente indisciplinados? Por quê?
6. Em qual aula você acha que tem mais indisciplina e por quê?

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO (Estudantes)

NOME: _____ IDADE: _____

1. COMO CHEGO À ESCOLA:

2. EU MORO COM: _____

3. ENDEREÇO: Rua/Bairro: _____

4. MINHA COR/RAÇA É:

BRANCA []

PRETA []

PARDA []

AMARELO []

INDÍGENA []

5. A MINHA RELIGIÃO É: _____

6. COMECEI A FREQUENTAR A ESCOLA COM:

0 A 3 ANOS []

3 A 5 ANOS []

6 ANOS []

DEPOIS DOS 6 ANOS []

7. QUEM TRABALHA LÁ NA MINHA CASA É/SÃO: _____

8. ELES/ELAS TRABALHAM: _____

9. AS LIÇÕES EM CASA EU:

FAÇO SOZINHO OU SOZINHA []

TENHO AJUDA DE _____

10. EU DURMO:

SOZINHO NO QUARTO []

SOZINHO NA MINHA CAMA, MESMO QUARTO []

DIVIDO A CAMA COM []

NÃO RESPONDEU []

11. LÁ EM CASA TEM:

1 QUARTO 2 QUARTOS 3 QUARTOS 4 QUARTOS 5 QUARTOS

1 GELADEIRA 2 GELADEIRAS 3 GELADEIRAS

1 TELEVISÃO 2 TELEVISÕES 3 TELEVISÕES 4 TELEVISÕES 6 TELEVISÕES

1 BANHEIRO 2 BANHEIROS 3 BANHEIROS 4 BANHEIROS 6 BANHEIROS

INTERNET SIM NÃO MAIS DE 1 PONTO

1 TELEFONE FIXO 2 TELEFONES FIXOS 3 TELEFONES FIXOS NÃO TEM

1 CEL 2 CEL. 3 CEL. 4 CEL. 5 CEL. 6 CEL. 7 CEL NÃO TEM

1 VÍDEO-GAME 2 VÍDEO-GAMES 3 VÍDEO-GAMES NÃO TEM

1 CARRO 2 CARROS 3 CARROS 4 CARROS NÃO TEM

1 MOTO 2 MOTOS 3 MOTOS 4 MOTOS NÃO TEM

12. QUAIS FORAM OS SEUS DOIS ÚLTIMOS PASSEIOS E AS DUAS ÚLTIMAS VIAGENS?

PASSEIOS: _____

VIAGENS: _____

DADOS SOBRE AS FAMÍLIAS –2017

Nome: _____

Nome da criança: _____

Grau de parentesco: _____

4. Escolaridade da **mãe** ou responsável:

☐ Ensino Fundamental incompleto(primário ou ginásio)

☐ Ensino Fundamental completo(primário ou ginásio)

☐ Ensino Médio incompleto(colegial)

☐ Ensino Médio completo(colegial)

☐ Ensino Superior incompleto(faculdade)

☐ Ensino Superior completo(faculdade)

Curso: _____

Universidade: _____

Profissão ou ocupação da **mãe** ou responsável: _____

5. Escolaridade do **pai** ou responsável:

☐ Ensino Fundamental incompleto(primário ou ginásio)

☐ Ensino Fundamental completo(primário ou ginásio)

☐ Ensino Médio incompleto(colegial)

☐ Ensino Médio completo(colegial)

☐ Ensino Superior incompleto(faculdade)

☐ Ensino Superior completo(faculdade)

Curso: _____

Universidade: _____

Profissão ou ocupação do **pai** ou responsável: _____

6. Quantas pessoas moram na mesma casa que a criança? _____

7. Quantos cômodos há na casa? _____

8. A casa é própria:

Sim (☐) Não (☐)

9. Renda familiar mensal:

☐ Abaixo de R\$ 937,00

☐ R\$ 937,00

☐ R\$ 938,00 a R\$ 1.874,00

☐ R\$ 18.75,00 a R\$ 2.811,00

☐ R\$ 2.812,00 a R\$ 3.748,00

☐ R\$ 3.749,00 a R\$ 4.685,0

☐ Acima de R\$ 4.686,00

SOCIOGRAMA 7º ANO C

Escala de proximidade entre os alunos

Nome: _____

1. Com que aluno/a prefere fazer trabalhos em sala de aula? Por quê? _____
2. Com que aluno/a prefere brincar/conversar no recreio? Por quê? _____
3. Com que aluno/a prefere estudar em casa? Por quê? _____
4. Com que aluno não gostaria de fazer trabalhos em sala de aula? Por quê? _____

5. Com que aluno/a não gostaria de brincar/conversar no recreio? Por quê? _____

6. Com que aluno/a não gostaria de estudar em casa? Por quê? _____
7. Aluno ou aluna que mais atrapalha as aulas: _____
8. O que ele ou ela faz para atrapalhar as aulas _____

Índice do clima disciplinar

Com que frequência estas coisas acontecem nas suas aulas de Português?

- Os alunos não ouvem o que o professor fala

- ☐ em todas as aulas;
- ☐ na maioria das aulas;
- ☐ em algumas aulas;
- ☐ nunca ou quase nunca.

- Há barulho e desordem

- ☐ em todas as aulas;
- ☐ na maioria das aulas;
- ☐ em algumas aulas;
- ☐ nunca ou quase nunca.

- O professor tem que esperar muito tempo até que os alunos fiquem quietos

- ☐ em todas as aulas;
- ☐ na maioria das aulas;
- ☐ em algumas aulas;
- ☐ nunca ou quase nunca.

- Os alunos não conseguem trabalhar direito

- ☐ em todas as aulas;
- ☐ na maioria das aulas;
- ☐ em algumas aulas;
- ☐ nunca ou quase nunca.

- Os alunos não começam a estudar logo que inicia a aula

- ☐ em todas as aulas;
- ☐ na maioria das aulas;
- ☐ em algumas aulas;
- ☐ nunca ou quase nunca.

Índice da relação professor-aluno

Pense nos professores de sua escola: até que ponto você concorda com as seguintes afirmações?

Os alunos se relacionam bem com a maioria dos professores

- ☐ concordo totalmente;
- ☐ concordo;
- ☐ discordo;
- ☐ discordo totalmente

A maioria dos professores se interessa pelo bem-estar dos alunos

- ☐ concordo totalmente;
- ☐ concordo;
- ☐ discordo;
- ☐ discordo totalmente

A maioria dos meus professores realmente se interessa pelo que tenho a dizer

- ☐ concordo totalmente;
- ☐ concordo;
- ☐ discordo;
- ☐ discordo totalmente

Caso precise de ajuda, posso contar com meus professores

- ☐ concordo totalmente;
- ☐ concordo;
- ☐ discordo;
- ☐ discordo totalmente

A maioria dos meus professores me trata de maneira justa

- ☐ concordo totalmente;
- ☐ concordo;
- ☐ discordo;
- ☐ discordo totalmente