

INDISCIPLINA NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO?

INDISCIPLINE IN SCHOOL: A MATTER OF GENDER?

Maria de Fátima Salum MOREIRA¹

Lilian Piorkowsky dos SANTOS²

RESUMO: este artigo apresenta os resultados da pesquisa em que o fenômeno da indisciplina foi problematizado, a partir de suas possíveis inter-relações com as distinções de gênero que são produzidas na e pela escola. Através do estudo das sanções disciplinares ali realizadas, das observações em sala de aula e da realização de entrevistas, foi possível discutir, entre outros, alguns importantes aspectos desse processo: diferenças e semelhanças entre as práticas de professores e de professoras, o modo como as manifestações da sexualidade do(a)s aluno(a)s são vistas e tratadas pelo(a)s professore(a)s, e, ainda, a coerência, ou não, entre aquilo que o(a)s professore(a)s declaram conceber como *indisciplina* e as suas práticas e atitudes efetivas, diante do comportamento do(a)s aluno(a)s.

PALAVRAS-CHAVE: gênero; indisciplina; escola.

INTRODUÇÃO

Pensar, conjuntamente, em gênero e indisciplina escolar, na sociedade contemporânea, significa discutir a respeito de um tema que exige atenção e análise, haja vista que, em sua maioria, os estudos até agora realizados abordam o fenômeno da indisciplina em uma perspectiva que não prioriza a análise das distinções de gênero que são produzidas na escola. Estuda-se o “gênero na escola” e a “indisciplina na escola” mas sem buscar inter-relacionar ambos os fenômenos.

Enfrentar o debate de tal problemática revela a preocupação e implica propor questionamentos acerca dos modos com que estamos educando nossas crianças e adolescentes e, também, sobre até que ponto e de que forma as práticas normatizadoras e as sanções disciplinares, presentes na instituição educativa escolar, estão convergindo para a produção e definição de determinados padrões de comportamentos, como sendo especificamente masculinos ou femininos. Sobre isso, o mais importante é a busca da percepção sobre o caráter hierárquico e discriminador que tais padronizações e distinções carregam.

Este artigo tem por objetivo, portanto, discutir os resultados da pesquisa sobre a relação entre a questão da indisciplina e os mecanismos de

¹ Doutora em História Social pela FFLCH/USP e professora do Departamento de Educação da FCT/Unesp, de Presidente Prudente.

² Aluna do quarto ano do Curso de Pedagogia da FCT/Unesp e Bolsista FAPESP, em Iniciação Científica.

construção de perfis de masculinidade e de feminilidade, na escola, entendendo-se essa instituição como uma das dimensões sociais responsáveis pela produção e re/produção das desigualdades fundadas nas diferenças de gênero. Assim, as práticas e os saberes dos profissionais da escola e, em particular, do(a)s professore(a)s, relativos à indisciplina e às afirmações das identidades de gênero, configuraram-se como campo e objeto dos resultados da investigação aqui apresentados.³

O trabalho, realizado a partir do estudo das atitudes consideradas indisciplinares em alunos e alunas das 8^{as} séries de uma escola estadual de Presidente Prudente, cidade do interior do Estado de São Paulo, utilizou-se de instrumentos diversificados, que permitiram confrontar diversos tipos de registros, inclusive aquilo que era dito/declarado, pelo(a)s professores(as), e aquilo que era realizado nas relações sociais cotidianamente vividas, dentro e fora de classe. Foram realizadas observações detalhadas, nos recreios e nas salas de aula, entrevistas semi-estruturadas com o(a)s profissionais da instituição escolar e, também, a análise do livro que contém os registros de ocorrências disciplinares referentes ao corpo discente.⁴

Como a investigação se baseou na análise de práticas e relações sutis, miúdas, e não facilmente identificadas em comportamentos claros e explícitos, a metodologia foi fundamentada na redução da escala de observação, entendendo-se que as observações microscópicas podem revelar fatores previamente não observados, buscando-se, assim, descobrir mensagens e códigos implícitos nas práticas, atitudes e pronunciamento dos sujeitos (LEVI, 1999; GINZBURG, 1989). Dessa forma, a partir de pormenores que nem sempre são levados em consideração, tentou-se registrar acontecimentos que, de outra forma, seriam imperceptíveis. Segundo Wind, “os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós”(WIND, citado por GINZBURG, 1989, p. 146).

Algumas inquietações em torno da questão sobre a existência de relações entre o modo como os professores reagem diante da indisciplina, em termos de expressões de formas de tratamentos diferenciados para meninos e meninas, foram ajudando a compor o universo da investigação. As principais indagações eram: para além daquilo que os teóricos entendem como indisciplina, quais seriam, efetivamente, as concepções pressupostas/declaradas pelo(a)s professore(a)s? As reações do(a)s docentes poderiam diferir entre si, dependendo de suas próprias diferenças de sexo/gênero? Quais seriam, afinal,

as sanções e reações às práticas de indisciplina do(a)s aluno(a)s que denotariam formas de distinção, re/produtoras das relações sociais de gênero? Existiriam diferenças e/ ou ambigüidades entre aquilo que afirmam conceber como sendo indisciplina e aquilo que praticam, em termos de atitudes e reações, quanto aos comportamentos do(a)s aluno(a)s em sala de aula?

INDISCIPLINA, GÊNERO E PRÁTICAS DE PUNIÇÃO

Atualmente, a indisciplina é um problema que atinge a todas as escolas e geralmente é considerada por educadores como uma das maiores preocupações educacionais. Essa questão, entretanto, não se encontra dissociada de outras problemáticas sociais, tais como as de classe, raça e gênero. Esta pesquisa, porém, propôs o recorte em uma discussão mais especificamente voltada para o estudo dos aspectos que relacionam os problemas da indisciplina e do gênero na escola.

O conceito de gênero tem a sua origem vinculada aos estudos teóricos feministas e aos estudos das ciências sociais. O gênero é entendido como a construção social e histórica dos conceitos de masculinidade e de feminilidade, produzidos a partir das características e diferenças biológicas, anatômicas e sexuais de homens e mulheres (SCOTT, 1990). Louro (1997) ressalta que a forma como as características sexuais são representadas ou valorizadas em uma dada sociedade e em um dado momento histórico constitui o caráter fundamentalmente social do conceito de gênero, uma vez que, nesse processo, ocorre a construção e a padronização de papéis e comportamentos adequados aos homens e às mulheres.

A escola, por sua vez, tem sido entendida como um dos espaços em que os corpos dos indivíduos são controlados: é um trabalho minucioso e ao mesmo tempo sutil sobre os corpos e as vidas dos alunos e das alunas (GUIRADO, 1996). Considerando-se que tal instituição está planejada para que as pessoas sejam todas iguais, para que existam padrões únicos e hegemônicos de masculinidade e de feminilidade, pode-se pressupor que as práticas escolares, diante de casos considerados como “indisciplina de aluno(a)”, também contenham um caráter “sexuado”, isto é, impliquem um tratamento diferenciado para os padrões de comportamentos dos alunos e outro para os das alunas.

Na escola em que foi realizada a pesquisa ocorria, e ainda ocorre, uma séria preocupação e mobilização dos professores e demais profissionais visando a enfrentar os problemas de indisciplina com que se confrontavam. Várias providências estavam sendo tomadas: tanto medidas mais enérgicas, para alguns casos, como tentativas de maior diálogo e interação entre diretores, professores e alunos. Também se procedia a uma participação de professores do Departamento de Educação da Unesp, de Presidente Prudente, nas reuniões semanais de HTPC, como convidados da escola para ajudar a refletir e

³ SANTOS, Lilian Piorkowsky; MOREIRA, Maria de Fátima S. Gênero e Indisciplina: Práticas Escolares no Cotidiano de Aluno (a)s de 8^ª Série. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPESP. Presidente Prudente, 100p. Trabalho não publicado.

⁴ “Livro de Ocorrências Disciplinares (Repreensões, advertências, suspensões etc.) do Corpo Discente”. Presidente Prudente, 1998 – 2001. (manuscrito)

encaminhar soluções para tal situação.⁵ A escola também havia realizado um trabalho minucioso de levantamento de dados, entre os alunos, através de suas respostas a um questionário sobre quais seriam as causas do baixo rendimento escolar – bastante associado às práticas de indisciplina, na avaliação dos próprios alunos – e sobre quais seriam as soluções que eles apontavam para superar tal problema. É nesse contexto de debates que se apresentam as respostas que os vários profissionais da escola deram à questão sobre o que concebiam por indisciplina:⁶

Indisciplina é tudo aquilo que extrapola as normas que o estatuto dita. (Zelador A.)

Indisciplinado é o aluno descompromissado, aquele que não faz a lição proposta. (Professora D.)

É quando o aluno vem para a escola e não *tá a fim* de estudar, só quer bagunçar todos os dias e não tem interesse por nada. (Inspetora M.)

Indisciplina é a não participação do aluno nas atividades, não fazendo aquilo que é proposto. (Professora L.)

Indisciplina é atrapalhar o andamento da aula e não acatar as solicitações do professor. (Professora E.)

É falta de educação, respeito, compromisso, pontualidade, assiduidade, interesse de aprender, de pensar. É não ter objetivo, nem perspectivas. (Professora MA.)

Indisciplina é desinteresse, descompromisso. (Professora I.)

Indisciplina causa problema, briga. Disciplina é interesse, atenção, atrativo nos estudos. (Professora MR.)

Tomando-se por base essas definições, pode-se perceber que o tema se associa diretamente com obediência e desobediência, interesse e desinteresse. Pelas respostas dadas pelo(a)s profissionais, constatamos que a indisciplina ocorre a partir da insubordinação às regras impostas e também a partir da falta de limites do(a)s adolescentes. As falas relatadas apresentam uma forte visão restritiva da indisciplina, considerando-a como extrapolação dos limites e das normas da escola.

A questão da disciplina é complexa e seus conceitos variam de acordo com os valores culturais de uma determinada época e sociedade. Porém, sempre esteve relacionada ao controle das ações e dos comportamentos das pessoas. Nesse sentido, o que mais fortemente tem marcado a discussão sobre indisciplina, por parte dos professores e outros agentes escolares, é justamente a idéia de disciplina como o conjunto de regras destinadas a manter a boa ordem da instituição, a partir da adequação do comportamento dos indivíduos a certas normas sociais padronizadas e previamente estabelecidas.

Conforme Vasconcellos (1995, p. 38), a disciplina escolar é “entendida como a adequação do comportamento do aluno àquilo que o

⁵ Entre os professores do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, que participaram desses encontros, encontrava-se a professora Maria de Fátima Salum Moreira, orientadora da pesquisa e co-autora deste artigo.

⁶ Respostas dos profissionais à entrevista concedida à pesquisadora Lillian P. dos Santos.

professor deseja. Só é considerado disciplinado o aluno que se comporta como o professor quer”. Disciplinado, em síntese, é aquele que se submete aos preceitos de determinada instituição escolar.

É interessante lembrarmos, ainda, o que Foucault (apud Guimarães, 1988) afirma sobre a escola. Para o autor, é exercida uma pressão sobre o intelecto, a vontade e as disposições dos indivíduos, submetendo todos a um mesmo modelo, obrigando todos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e à exata prática dos deveres. Assim, na escola, as penalidades dizem respeito aos desvios quanto ao tempo, à maneira de ser, discursos, corpo e sexualidade. Os horários têm as mesmas durações, fazendo exigências de atenção, concentração e imobilidade, que são idênticas durante todo o período de escolarização do(a)s aluna(a)s. Por outro lado, a observação do cotidiano escolar indica que a instituição escolar é hostil às manifestações da individualidade e também da sexualidade, havendo um grande investimento nos corpos, para que estes estejam adequados aos critérios estéticos, higiênicos, morais. Lembra Louro (1999) que são inscritas sobre os corpos marcas de identidade e, conseqüentemente, de diferenciação e de desigualdades, de sorte que classificamos os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. “Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala...” (Louro, 1999, p. 21)

Dessa maneira, a “disciplina fabrica indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (Foucault, 1987, p. 153). Esse processo de “fabricação”, na visão de Louro (1999), é contínuo e quase imperceptível, necessitando uma atenção especial e desconfiança sobre as práticas rotineiras e comuns, sobre os gestos e as palavras banalizados. “A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 1999, p. 63).

Considerando que as práticas construtoras de perfis de masculinidade e de feminilidade são muito sutis, a análise de alguns casos, presentes no livro de ocorrências disciplinares dos alunos e das alunas da escola estudada, foi de extrema importância para o resultado das reflexões aqui apresentadas.⁷ Duas situações que podem ser destacadas dizem respeito ao

⁷ O livro destinado aos registros de ocorrências disciplinares dos alunos é disposto a partir das seguintes categorias: advertências, repreensões e suspensões. Estes registros, que são manuscritos, têm início em novembro de 1998 e terminam em 22/05/2001. De um total de sessenta e cinco páginas, quarenta e seis diziam respeito a apenas três meses do ano de 2001. Os autores desses textos são os diversos profissionais que estavam respondendo pela direção da escola, nos momentos em que os registros precisaram ser efetuados, o que implicava que problemas semelhantes recebessem registros textuais diferenciados.

fato de quando um aluno recebeu um termo de advertência por estar fumando no pátio e o de uma aluna que, junto com um amigo, estava fumando na escola e receberam, por isso, um termo de suspensão. Os termos foram escritos por uma mesma educadora. Referindo-se à menina e seu companheiro, tem-se o seguinte termo de suspensão:⁸

[...] Os alunos acima ficam suspensos das atividades escolares nos dias 17 e 18/04/01 por estarem fumando no corredor da escola [...]. Os pais deverão vir à escola para tomar ciência dos fatos. Presidente Prudente, 16 de abril de 2001.

Referindo-se ao outro menino, tem-se o termo de advertência:

O aluno fica advertido por estar fumando no pátio infringindo as normas de convivência da escola. Os pais serão comunicados do fato. Presidente Prudente, 16 de abril de 2001.

Os motivos eram idênticos, ambos punidos pela primeira vez, porém, de formas diferentes, pois a aluna e o aluno que a acompanhava não puderam ir à escola durante os dois dias posteriores, enquanto o outro menino, que fumava sozinho no pátio, recebeu uma outra punição, mais leve, que foi a advertência. Por que esse tratamento diferenciado para dois casos idênticos? Por que o aluno que estava fumando no pátio não foi suspenso, também? Parece-nos que o termo de suspensão dado à menina e ao seu amigo, por estarem fumando no corredor, queria punir mais severamente a menina e, para não demonstrar, de maneira direta, uma exclusão, diferenciação e maior exigência para a aluna, a autora do registro puniu da mesma forma o menino que a acompanhava. Será que, se esse menino estivesse sozinho, igualmente receberia uma suspensão de dois dias? Na verdade, o ato de fumar ainda é mais condenado quando se trata de mulheres fumantes. Tal comportamento não é considerado adequado para uma moça.

Outros registros que também chamaram a atenção das pesquisadoras dizem respeito a dois casos de punição, um envolvendo um menino e outro envolvendo uma menina. Apesar de o motivo da sanção (desrespeito ao professor) ser o mesmo, o menino obteve uma punição diferente da aplicada à menina:

Termo de Ocorrência

[...]

O aluno acima desrespeitou a professora R em sala de aula. O aluno entrou na sala de aula, a Profª. pediu ao aluno para se retirar e ele disse que só sairia se o diretor viesse. A Profª. compareceu na sala da Direção para esclarecer os fatos com o aluno. Os pais deverão comparecer na escola para ciência dos fatos. O aluno ficará no dia 10/05/01 em casa.

⁸ Por ordem de gravidade da punição, encontram-se no livro de ocorrências disciplinares do(a)s estudantes: termos de ocorrências (apenas relatam o que aconteceu), termos de repreensões e, os mais comuns, termos de advertências e termos de suspensões (este último tipo é dado quando um comportamento inadequado é muito grave ou quando a mesma ação se repete).

Termo de Suspensão

[...] o Prof. D. pediu a aluna que se retirasse da quadra pois não era a aula da sua sala e a mesma estava atrapalhando a aula. A aluna mandou o professor cagá. A aluna deverá ficar em casa nos dias 10 e 11/ 05/ 01 para refletir as palavras ditas a um educador.

O aluno recebeu um termo de ocorrência por ter desrespeitado a professora, seguido por uma suspensão de um dia. Já a aluna recebeu um termo de suspensão, porque também desrespeitou o professor, porém ficará dois dias em casa para “refletir”. Por que a aluna recebeu uma punição mais severa? Será que os termos que utilizou foram considerados mais agressivos do que o “desrespeito”, não explicitado, do aluno, seguido de uma afronta à autoridade do professor? Tal atitude parece servir para reforçar as análises que indicam que a escola ajuda a construir modelos de masculinidade e de feminilidade, os quais são perpassados por valores que reproduzem hierarquias e exclusões. Isto é, modelos que prevêm um comportamento muito mais responsável, educado, gentil, estudioso e obediente, por parte das meninas, e no qual falar palavras não está de acordo com tal expectativa.⁹

Durante as entrevistas, algumas professoras se mostraram visivelmente inconformadas com os comportamentos atuais das meninas, dizendo que elas mudaram muito, que elas estão “ficando iguais aos meninos”, que elas estão falando muitos palavões e que “até nos modos de sentar, é preciso chamar a atenção delas; não são comportamentos próprios de meninas. Para uma menina se comportar assim, ela está bem alterada em seus princípios” (Professora N.). O pronunciamento dessa professora expressa claramente uma dada expectativa em relação ao padrão social previsto para cada gênero. Essa afirmação contundente provém de uma professora, e não de um professor, o que ajuda a instigar o questionamento sobre se existiriam, ou não, diferenças nas concepções e práticas do(a)s professore(a)s, dependendo de suas próprias características de gênero. As respostas iniciais, resultantes da pesquisa, serão discutidas no item seguinte.

HOMENS E MULHERES DOCENTES: DIFERENÇAS NAS ATITUDES?

A abordagem da questão sobre a possibilidade de existirem, ou não, diferenças entre as práticas e atitudes de professores e professoras tem sido pensada como devendo merecer maior atenção por parte dos pesquisadores sobre a educação escolar. Entende-se que

As referências à escola, quando existem, mesmo positivas, decorrem muitas vezes do trabalho pessoal e das características individualizadas de personalidade de alguns professores. Portanto, ignorar as diferenças quanto ao sexo de professores e professoras, de alunas e alunos é também ser excludente. (VIANNA, 1997, p. 120)

⁹ Na instituição escolar, os padrões hegemônicos de masculinidade e de feminilidade convivem com outros modelos. Tal fato indica que os modelos não são fixos e binários. Consultar estudo de Connell sobre a produção de vários tipos de masculinidades pela escola (CONNELL, 1995)

Rosemberg e Amado (1988), citados por Vianna (1997), confirmam que, em grande número de textos publicados nos *Cadernos de Pesquisa* sobre os profissionais da educação, “o professor é simples e sistematicamente mencionado no masculino genérico. Mas, sobretudo nos estudos de caso e do cotidiano escolar, a ambigüidade, a hesitação em escolher o feminino ou o masculino para referir-se às professoras atravessa toda a coleção”.

No trabalho desenvolvido, procurou-se estar atento para tal questão e, através das observações em sala de aula, pôde-se notar que os docentes tratam as meninas de forma muito mais protetora e que, por outro lado, as docentes geralmente têm uma melhor relação com os meninos, dizendo que estes participam mais das atividades do que as meninas, uma vez que as mesmas “só ficam em grupinhos conversando sobre meninos” e que “a indisciplina das meninas tem se acentuado muito ultimamente”.¹⁰

Tomando-se por base estas falas das professoras, constatou-se que as mesmas estão exigindo muito mais das alunas, que estas tenham um compromisso com a aprendizagem e que tenham comportamentos adequados ao seu sexo, o que corresponde ao endosso do ponto de vista de que a condição “natural” que delas se espera é a de que sejam estudiosas, delicadas, comportadas e dedicadas.

O trabalho de observação que foi realizado, durante as aulas, também indicou e permitiu perceber, sob um ângulo diverso, outros aspectos das relações entre professor(a)s e aluno(a)s.¹¹ Um certo professor, embora de uma maneira que podia escapar facilmente à vista, exigia muito mais das meninas uma atitude socialmente adequada, comportada e dedicada. Elas recebiam muito maior atenção que os meninos: sempre eram elas que se dirigiam à lousa para corrigir os exercícios e era a elas que, individualmente, ele dedicava muito mais tempo explicando os conteúdos. Certa vez, uma aluna de outra classe entrou na sala em que esse professor estava trabalhando, para dar um recado, sendo logo interrompida por outra menina da própria sala, que

¹⁰ Na realização das entrevistas, pôde-se perceber o comportamento do entrevistado, seus gestos e seu tom de voz durante a conversa, o que tornou possível examinar alguns pormenores e contradições presentes em suas falas (Ludke e André, 1996). Para a realização das mesmas, o(a)s educadore(a)s foram consultado(a)s antecipadamente e agendaram um dia que lhes fosse propício. Procurou-se realizar as entrevistas após um determinado período de convivência e de observações em sala de aula, o que também proporcionou uma relação mais amistosa e mais espontânea entre a entrevistadora e os entrevistados.

¹¹ O trabalho de observações na escola foi realizado em três classes de oitava série e nos intervalos de aulas, durante cerca de seis meses. Após dois meses de observações constantes em salas de aulas, foi dado início às entrevistas semi-estruturadas com o(a)s educadore(a)s, baseadas no seguinte roteiro de questões: 1) O que você entende por indisciplina e quais os principais problemas observados?; 2) Existem diferenças entre os comportamentos dos meninos e das meninas?; 3) Comente sobre duas experiências escolares que a marcaram: uma quando a indisciplina é cometida por um ou mais alunos e outra experiência quando a indisciplina é cometida por uma ou mais alunas.

se levantou e disse que precisava dar um outro recado primeiro. O professor interrompeu-a e ordenou, gritando, que primeiro ela ouvisse o que a outra colega tinha a dizer. A menina irritou-se, visivelmente, e demonstrou estar inconformada com o fato de o professor tê-la repreendido. Mais tarde, porém, tentando restabelecer uma relação amigável com a aluna, o professor aproximou-se e, num tom baixo e suave, lhe disse: “Você não pode comportar-se como se fosse um menino” e, depois de alguns segundos, notando que a aluna não havia feito as atividades propostas, completou: “É preciso que você fique sentada no seu lugar para poder fazer a lição”. A garota não lhe deu atenção e o olhar de reprovação do docente foi maior, ainda, quando ele notou que ela não tinha sequer copiado os enunciados dos exercícios.

A situação acima descrita é bastante indicativa do modo como os professores procuram manter uma relação muito mais amistosa e delicada com as meninas do que com os meninos. Mesmo em uma situação em que elas transgridem as normas de respeito e boa convivência e não correspondem às exigências de estudo, em sala de aula, o que lhes é lembrado é o fato de serem mulheres e, por isso, precisam ser delicadas e estudiosas.

Por outro lado, mesmo que em menor proporção, as professoras observadas também diferenciavam os comportamentos dos alunos e das alunas reforçando, subliminarmente e num tom tênue, os padrões sociais mais dominantes de comportamentos masculino e feminino.

Considerando a prática regular de uma das professoras observadas, verificamos como, em uma das aulas, a docente reagiu diante de um grupo de meninas que não estava fazendo a atividade proposta. Ela passou a aula inteira falando para elas pararem de conversar, pois, caso contrário, *não iriam terminar a lição*. Porém, ao mesmo tempo, um grupo de meninos também não estava participando da aula e conversava o tempo todo, sem receber a mínima reação por parte da mesma. Por que a aparente indiferença em relação ao que faziam os meninos, chamando-lhes a atenção apenas quando restavam somente cinco minutos para acabar a aula? Enquanto isso, a professora não desistia de fornecer explicações para as meninas sentadas no fundo da sala.

Efetivamente, havia dois grupos – um de meninas e outro de meninos – que estavam tendo os mesmos comportamentos considerados indisciplinados e que, conforme haviam declarado, dizem respeito à não participação nas atividades propostas e a atrapalhar o andamento da aula, não acatando as solicitações da professora. Se a *infração* cometida era a mesma, nos dois grupos, por que a professora tratou diferentemente cada um deles? É mais tolerável que eles não façam a lição do que elas? Alguns autores indicam que tal fato ocorre em função de já existir uma explicação prévia por parte dos professores. Estes consideram que os meninos, apesar de serem “inteligentes”, são “malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção” (SILVA et al., 1999, p. 215).

O que se notou, a partir dos casos estudados, é que, embora não se possa generalizar, os modos de tratamento de meninas e de meninos também podem se diferenciar, dependendo de seu portador de origem: seja provindo das atitudes de um professor ou de uma professora. Infere-se, portanto, que as práticas de diferenciação e desigualdade de gênero assumem nuanças e singularidades as mais diversas possíveis. Tanto homens docentes como mulheres docentes informam o lugar dos meninos e das meninas e, através de muitos códigos e práticas, essas concepções são interiorizadas, tornando-se quase “naturais”, fato que dificulta ainda mais a observação de que, nas escolas, eles e elas se movimentam de maneiras diferentes (LOURO, 1999).

A pesquisa realizada denotou algumas características que diferenciavam o comportamento de três professoras em relação a uma mesma situação: enquanto duas delas procuravam ter uma melhor relação ensino-aprendizagem com os meninos, a outra procurava dar mais atenção para as meninas.

Foi a observação dessas espécies de situações cotidianamente vividas que permite reafirmar que meninos e meninas experimentam processos educativos escolares bastante diferenciados, “embora sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros, ouvindo o mesmo professor” (SILVA et. al., 1999). A conclusão, portanto, é a de que não há uma posição única e consensual que um determinado grupo ou categoria social apresente como sendo a mais adequada para ser transmitida/ensinada; são várias as contradições, conflitos e diversidades presentes nas posturas dos sujeitos e em suas formas de lidar com os modos de pensar e de viver as relações de gênero. Louro afirma:

Mulheres e homens produzem-se de distintas formas, num processo carregado de possibilidades e também de instabilidades. Elas e eles são ao mesmo tempo sujeitos de distintas classes, raças, sexualidades, etnias, nacionalidades ou religiões. Portanto, pode haver - e há - muitas formas de ser feminina ou de ser masculino e, reduzi-las todas a um conjunto de características biológicas resulta, seguramente, numa simplificação. (LOURO, 2001, p. 56)

Portanto, diferentes perfis de feminilidade e de masculinidade compõem o cenário da docência escolar e não se pode generalizar a idéia de que as atitudes de todas as mulheres docentes teriam as mesmas características, em relação aos modos de tratar meninos e meninas, nem que todos os homens docentes também agiriam de forma semelhante: existem inúmeras particularidades e singularidades na maneira como cada um contribui para a construção das identidades de gênero na escola.¹²

GÊNERO, INDISCIPLINA E SEXUALIDADE: MENINAS CONVERSADEIRAS E ASSANHADAS

A pesquisa possibilitou a percepção de que a escola desenvolve um processo de escolarização do corpo, contribuindo com a produção de certas configurações de feminilidade e de masculinidade. Ouvindo o(a)s professore(a)s e observando as suas práticas diante daquilo que concebem como indisciplina, uma outra situação começou a se destacar: a pedagogia da sexualidade, praticada pela escola, e que é caracterizada pelo disciplinamento dos corpos. “Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas quase sempre, eficiente e duradoura” (LOURO, 1999, p.12).

Observamos o modo como alunos, e especialmente aquelas alunas que expressam de forma mais evidente sua sexualidade, são “alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar” (LOURO, 1999, p. 26).

Eu tenho uma aluna muito puxada para o masculino com atitudes de deboche tipo assim: “O que esta professora está fazendo aqui?” Ela me olhava como se fosse a dona de tudo. Quando eu chamava a sua atenção, me olhava com ar irônico [...] chamei-a à minha mesa e conscientizei-a sobre as suas atitudes: ‘Você acha que suas atitudes como menina estão certas?’ (Entrevista, Professora N)

Nessa fala, há uma grande negação sobre qualquer comportamento que não seja adequado ao modelo heterossexual, o qual é considerado como sendo a sexualidade *normal*, natural e universal. No entanto, a sexualidade precisa ser compreendida como produzida cultural e socialmente, pois “aquilo que se constitui, hoje, em formas *normais* de gênero ou de sexualidade, nem sempre foi assim concebido; é um arranjo circunstancial e passível de ser alterado” (LOURO, 2001, p. 56). Assim, aquela professora procurava conversar com a aluna, tentando criar uma relação de amizade: “Eu quero ser sua amiga, te ajudar” (Professora N.). Entretanto, com essa postura, ela parece estar simplesmente vigiando as manifestações de sexualidade da aluna e tratando-a como se ela fosse uma pessoa que necessitasse de auxílio para ser “normal” e não ser tão indisciplinada, visto que “quase nunca faz lição”.

Com relação aos meninos, o comportamento da professora é semelhante:

[...] um aluno tem um problema de feminização. Ele é totalmente discriminado pela escola, pela família e pelos vizinhos. Vivía disperso, não fazia lição, vivia de ‘diskman’ no ouvido, dizendo que ninguém gostava dele. (Professora N)

Realmente, em nossa cultura, o homossexualismo é visto como um grande problema. Esse fato é evidenciado pela forma como a professora fala e pelas próprias palavras que utiliza. O tom de sua voz, triste, reticente e penalizado, revela que o aluno estava precisando de muita ajuda. Em nenhum

¹² Carvalho (1999, p. 165) discute a questão dos homens docentes, referindo-se ao caso de um professor estudado, que se mostrava extremamente frio afetivamente com os alunos, e o caso de outros professores homens, lembrados pelas professoras por ela entrevistadas, que eram muito carinhosos e afetuosos com seus alunos e alunas. Por outro lado, também havia ambigüidades entre as quatro professoras analisadas pela autora, já que uma delas, diferentemente das demais, “parecia se manter distante emocionalmente das crianças”.

momento, ela teve gestos que denotassem repulsa ao aluno e sim um atitude que mostrava a existência de um sentimento de lástima, de dó, em face das circunstâncias que acreditava estar o aluno vivenciando.¹³

As duas considerações da professora, durante a entrevista, foram realizadas no momento em que perguntamos a ela sobre duas experiências que teria tido com aluno(a)s indisciplinado(a)s. A maneira conjunta como gênero, indisciplina e sexualidade são tratados e inter-relacionados pela escola não poderia ser mais explícito. Ao mesmo tempo em que o(a)s aluno(a)s são apontados, em seu comportamento sexual, também é chamada a atenção para os seguintes fatos: “não faz nunca a lição”, “vive no mundo da lua”, “disperso, ouvindo diskman”. A docente relacionou tais comportamentos indisciplinados com as suas sexualidades, isto é, deu-nos a entender que as responsáveis pelos problemas de indisciplina dos alunos eram as suas sexualidades *anormais*. Ela ainda tinha a esperança de que ele e ela voltassem à *normalidade* e que, com a sua ajuda, pudessem ser corrigidos ou que ainda não tivessem construído totalmente a sua identidade. A professora queria que o aluno se transformasse, porém através de uma atitude preconceituosa e que convergia para a construção do perfil socialmente adequado para o masculino e para o feminino.

É importante observar que identidades sexuais e identidades de gênero estão relacionadas, mas não são sinônimos:

[As] identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, como parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, em ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. (LOURO, 1999, p. 26)

Desse modo, a sexualidade é a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais, enquanto o gênero é a diferenciação social entre homens e mulheres. Assim como as maneiras de viver nossos prazeres não estão dadas, prontas pela natureza, os gêneros também se fazem e refazem continuamente, ao longo da existência. Os gêneros e as sexualidades são dependentes da história e das circunstâncias, uma vez que são socialmente e culturalmente produzidos.

Considerando as entrevistas realizadas com o(a)s profissionais, pudemos perceber que a maioria dele(a)s revelava um certo incômodo com o que diziam constatar: havia vários grupos de meninas que conversavam apenas sobre meninos:

As meninas não param de conversar sobre namoradinhos, vivem fofocando umas com as outras. (Professora D)

¹³ Louro (1999, p. 81) destaca que as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas e quase impedidas, em muitas situações da vida social, entre elas as situações vividas na instituição escolar. Para a autora, “não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve”.

As meninas só conversam[...] não querem saber de estudar, só de fofocar sobre meninos. (Professor P)

[...] hoje em dia elas estão mais assanhadas; despertam a sexualidade mais cedo. (Inspetora M)

As meninas são precoces, irresponsáveis, voltadas demais para a sexualidade. Há falta de orientação por parte da família. [...] O interesse pelo menino provoca a indisciplina por parte delas e por outro lado, como elas são precoces, seus seios chamam a atenção, os meninos também ficam indisciplinados. (Professora MA)

As meninas estavam brigando na escola, lavando roupa suja por causa de namorado. Fui eu que fui resolver a situação. Chamei os pais delas e elas foram repreendidas porque tinha sido a primeira vez [...]. As meninas são indisciplinadas porque estão fazendo sexo logo depois de menstruar. (Vice-diretora MO)

Essas falas permitiram a constatação de como a sexualidade das meninas é vista como algo negativo, que precisa ser mudado, controlado e vigiado. É relevante destacar que o(a)s educadore(a)s não discutem acerca das manifestações de comportamento heterossexual dos meninos: apenas uma outra professora comentou que os alunos brigaram por causa de uma paquera. Assim, para ele(a)s, enquanto as meninas só pensam em namorados, para uma delas os meninos paqueram. Paquerar, utilizada nesse contexto, é uma palavra mais suave e menos radical que a reiteração constante de que “só conversam sobre meninos”, “são assanhadas”, “despertam a sexualidade mais cedo”.

Muitos educadores e educadoras disseram que as meninas mudaram muito, que elas não eram assim antigamente, que elas atualmente são mais precoces. Nesse sentido, há toda uma exigência por parte dos profissionais de que as meninas não deveriam ter este comportamento tão “assanhado” como têm hoje. Afirma Bernardes que

a mulher menina/ mocinha é percebida como sendo mais vulnerável e mais frágil que o homem menino/ mocinho e sua honra precisa ser protegida e preservada; neste sentido, as meninas são mais controladas e vigiadas do que os meninos. (BERNARDES, 1989, p. 239)

Portanto, tais afirmações indicam o modo como o(a)s profissionais da escola estão relacionando indisciplina e sexualidade. Cobrase, com muito maior ênfase, um padrão de comportamento mais rígido para as meninas: que elas não sejam *assanhadas*, que elas não deixem o estudo de lado, nem pensem em meninos, que elas sejam mais atentas, dedicadas, estudiosas e delicadas. Que não tenham interesses voltados para a sexualidade, que saibam controlar seus desejos e que não os demonstrem dentro da escola. Já para os meninos, a partir da passividade, com que são aceitos os seus comportamentos mais *transgressores*, está sendo reforçado um perfil de masculinidade em que eles são estimulados a sempre dar o primeiro passo num relacionamento amoroso, a ser corajosos e durões, aceitando-se que sejam menos dedicados aos estudos.

Todavia, apesar de a escola parecer propor “um acordo tácito de silêncio, dissimulação e negação a respeito da sexualidade” (LOURO, 2001, p. 58),

[...] a sexualidade e as relações de gênero não podem mais ser compreendidas como questões que se resolvem entre quatro paredes, simplesmente porque o que acontece entre quatro paredes tem a ver com o que está acontecendo lá fora, está atado ao que está lá fora. (LOURO, 1999, p. 57)

Segundo a autora, os sujeitos fazem de conta que vivem de acordo com os padrões estabelecidos. Porém, essa aparente harmonia pode ser rompida por situações banais e cotidianas, por uma pergunta incômoda, por indivíduos e práticas que desafiam as regras, como se pode observar na 8ª série C, onde existiam um aluno e uma aluna que não aceitavam os padrões exigidos e eram, muitas vezes, discriminados e isolados pelos professores e professoras.

Não é apenas nas portas dos banheiros, muros e carteiras que se inscreve a sexualidade no espaço escolar. Ela invade por completo essa ‘praia’. As atitudes dos alunos no convívio escolar, o comportamento entre eles, as brincadeiras e paródias inventadas e repetidas, tudo isso transpira sexualidade. Ao não reconhecer essas múltiplas manifestações, é como se a escola realizasse o pedido, impossível, de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. (SAYÃO, 1997, p. 112)

Por mais que a escola tente deixar do lado de fora esse tema, não consegue, visto que ela mesma faz questão de vigiar meninos e meninas, concorrendo para produzir e reproduzir preconceitos e estereótipos para o desejo sexual e diferenças e hierarquias para os perfis e papéis de gênero e de sexualidade.

Assim, apesar do fato de a sexualidade de alunos e alunas não conseguir ser negada e ocultada, essas tentativas estão constantemente presentes na escola, a partir de muita vigilância e punições contidas no livro de ocorrências disciplinares dos estudantes:

Termo de Advertência

[...]

O aluno [...] na aula da Professora [D.] deu um selinho na aluna dentro da sala de aula.

A mãe da aluna esteve presente na U. E. no dia 21/05/01 e relatou os fatos. Conversamos juntos e o diretor ligou para a mãe do [aluno] para conversar e tomar as devidas providências. Presidente Prudente, 21/05/01

Esse caso de advertência mostra como a ocorrência de fatos que envolvam sexualidade dentro da escola necessita de punição, mesmo que seja apenas um “selinho”,¹⁴ uma vez que esse tipo de acontecimento não deve ocorrer dentro da instituição. Sabe-se que tal vigilância, apesar de renovada e

mudada, é sempre exercida e ninguém escapa dela. Conforme nos alerta Giddens, no século XIX, com a criação de discursos sobre o sexo, “a sexualidade feminina foi reconhecida e imediatamente reprimida – tratada como a origem patológica da histeria” (GIDDENS, 1993, p. 31). Nesse sentido, percebemos que alguns traços do século XIX permanecem em nossa cultura atual e nas práticas de nossas escolas contemporâneas. Da mesma maneira, existia a idéia de que a sexualidade das crianças era contrária à natureza, idéia também presente na atualidade escolar, na medida em que os professores tratam a sexualidade como se fosse um campo exclusivo de adultos.

Tomando por base as discussões realizadas até o presente momento, pode-se distinguir contradições e instabilidades nas falas e nas práticas dos professores e das professoras. No que diz respeito aos conceitos dados por ele(a)s para que pudessem definir a indisciplina, verificou-se que essas definições nem sempre estavam coerentes com aquilo que realmente sentem e sabem, uma vez que, em outros momentos da entrevista, deram exemplo e fizeram comentários que raramente tinham a ver com os conceitos dados.

É o caso da professora I, que, a certa altura, disse que indisciplina é desinteresse e descompromisso e, em um outro momento, falou que as meninas eram indisciplinadas, porque ficavam em grupinhos conversando sobre meninos. A mesma contradição envolve a entrevista concedida pela professora MA., a qual conceituou indisciplina como “falta de educação, falta de respeito, de compromisso, de pontualidade, de assiduidade, de interesse” e, quando questionada acerca das situações indisciplinadas por ela vividas, lembrou-se de uma menina, que, interessada em um aluno, tornara-se indisciplinada. O professor P., na mesma direção que as professoras mencionadas, também respondeu que indisciplina “é toda atitude que ocorre no âmbito escolar que são geradoras de dificuldade de concentração, participação nas aulas que impossibilita a aprendizagem”. Porém em suas lembranças de circunstâncias indisciplinadas que envolveram meninos e meninas, ele comentou o fato de uma menina que só queria *fofocar* sobre os meninos. Assim, pode-se entender como sendo quase consensuais as atitudes tanto de professores, como de professoras, em relação à exigência de um modelo de comportamento social mais adequado para as meninas, baseado na obediência, delicadeza e dedicação aos estudos, fato que corresponde a uma concepção mais tradicional, em que a feminilidade é percebida como “uma força natural que precisa apenas ser controlada e disciplinada” (LOURO, 2001, p. 60). Será que o(a)s professore(a)s estão querendo dizer que a falta de motivação das alunas se dá por causa das conversas com e sobre os meninos? Não existiriam outras questões, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, que causariam esse “descompromisso” e “desinteresse”?

¹⁴ Expressão utilizada para designar um beijo rápido e superficial dado por alguém na boca de uma outra pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambigüidades, divergências, contradições: esse é o quadro atual da escola e das opiniões de seus profissionais. Em um primeiro momento, relacionam indisciplina com desobediência, com a não adequação do comportamento do aluno àquilo que é desejado pelo(a) professor(a) e com falta de limites, que, muitas vezes, não é trabalhada em casa. Nesse caso, acabam responsabilizando a família e a mídia pelos problemas disciplinares e não conseguem se incluir na situação. Percebe-se que, geralmente, aqueles profissionais que entendem a problemática da indisciplina, sem considerar o contexto da sala de aula e as relações interpessoais entre professor(a)-aluno(a), acabam, na maioria das vezes, reforçando estereótipos para os comportamentos dos alunos e das alunas, de forma e exigir, muito mais das meninas, atitudes de silêncio, de dedicação aos estudos, de comportamentos disciplinados e, especialmente, uma atitude que adie a questão da sexualidade para mais tarde, para depois ou para outro espaço que não a escola. Como as alunas são muito mais cobradas para que tenham um comportamento disciplinado, incluindo nesse conceito um comportamento assexuado, estas também recebem punições muito mais severas do que os meninos. Estes são mais vezes punidos (231 registros), enquanto aquelas, apesar de terem menos punições (70), são mais severamente punidas.

Considerando-se esses dados, pode-se avaliar que as declarações do(a)s professore(a)s de que, "hoje, as meninas são tão bagunceiras quanto os meninos", são generalizações que não correspondem ao conjunto do comportamento das alunas. Isso, provavelmente, devido 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.

Verifica-se 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 à indisciplina, a transgressões e a anormalidades, em uma atitude negadora das curiosidades, fantasias, práticas e desejos sexuais ali presentes. Assume-se, sobretudo, uma redobrada vigilância sobre a sexualidade de alunos e especialmente de alunas, tratando os seus comportamentos como "desvios" e associando-os, ao mesmo tempo, às práticas de indisciplina, haja visto que não corresponderiam às práticas que seriam esperadas e condizentes com o espaço escolar.

Essa vigilância é nítida e denota o quanto os educadores e educadoras tratam a sexualidade como algo perigoso e associado a aspectos negativos do comportamento humano. As questões que envolvem a discussão do modo como a escola está tratando, de forma inter-relacionada, os temas da indisciplina, gênero e sexualidade, requerem uma continuidade desse estudo,

o qual possa tanto propor uma investigação mais ampla, como redimensionar o seu campo de problematização e análise.

Como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também possui formas de resistência quanto a essas normas, nas quais poderíamos colocar, por exemplo, os comportamentos indisciplinados, violentos e agressivos. De modo semelhante, mesmo que a escola possua práticas sociais que supõem que as manifestações da sexualidade se mantenham ocultas e/ou reprimidas, ela também não consegue erradicar essas questões ambíguas e contraditórias do espaço educativo. O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a rotinização e a cotidianidade, nesse ambiente.

Finalizando, quer-se destacar que a abordagem de tais temas e problemáticas pretende contribuir para que o(a)s profissionais envolvido(a)s com o trabalho escolar possam ficar atentos e questionar, permanentemente, os sentidos de seus modos de pensar e de agir, observando as discriminações que ajudam a produzir, ao fundamentar em estereótipos de gênero as interações sociais que praticam, em seu dia-a-dia de trabalho, com os alunos. Sabe-se que, se, de um lado, o professor tem a função de estabelecer limites,¹⁵ de outro, ele pode desencadear novos dispositivos para que o aluno tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida.¹⁶

É importante que se possa refletir, ainda, sobre o fato de que, ao se classificar os sujeitos pelas maneiras como eles se apresentam corporalmente, pelos seus comportamentos e gestos e pelas várias formas com que se expressam, também contribui-se para a construção e legitimação de determinados modelos de identificação social, pelos sujeitos, que são re(produtores) das diferenças, desigualdades e hierarquizações sociais.

¹⁵ A problemática da indisciplina está intimamente ligada também à questão dos limites. Taille (2001) nos explica que todos sabemos que devemos respeitar limites e regras, em função do bem-estar e do desenvolvimento dos outros membros da sociedade, no sentido de não haver uma invasão dos espaços de cada um, respeitando-se as diferenças. Neste caso, a não fixação de limites pode significar descompromisso e ausência de pais e professores para com o futuro de seus filho(a)s ou aluno(a)s. Na verdade, dar liberdade significa dar demasiada responsabilidade, na qual "conceder a primeira sem nunca dar a segunda significa, na verdade, não dar liberdade ou passar uma imagem inteiramente falsa do seu real sentido" (TAILLE, 2001, p. 78).

¹⁶ Somos eticamente livres e responsáveis, não porque possamos fazer tudo quanto queiramos, nem porque queiramos tudo quanto possamos fazer, mas porque aprendemos a discriminar as fronteiras entre o permitido e o proibido, tendo como critério ideal a ausência da violência interna e externa (CHAUÍ, 1995, p. 356).

SANTOS, Lillian Piorkowsky; MOREIRA, Maria de Fátima Salun. Indiscipline in school: a matter of gender? *Educação em Revista* (Marília), n.3, p. 141-160, 2002.

ABSTRACT: this paper presents the results of the researches in which the phenomenon of indiscipline was thought from the point of view of its possible inter-relations with the distinctions of gender that are produced in and by the school. Through the study of the disciplinary sanctions carried out in the school, observations in the classroom and interviews, it was possible to arouse, among others, some important aspects of this problem: differences and similarities between the practices or teachers of each of the genders, the way by which the manifestations of the sexuality of the students are perceived and treated by the teachers, and, yet, the coherence, or absence of it, between which the teachers, declare to mean by "indiscipline" and their effective practices and attitudes in face of the behavior of the students.

KEYWORDS: gender; indiscipline; school.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, N. M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. Porto Alegre. Tese de Doutorado, 1989.
- CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CHAUÍ, M. A existência ética. In: *Convites à Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 334-336.
- CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, 1995, p. 185-206.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GIDDENS, A. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e História*. Trad. Frederico Caroti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-275.
- GUIMARÃES, Á. M. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *Vigilância, punição e depredação escolar*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. *A Escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992, p. 133-161.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 7-34.

_____. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: III Conferência Estadual de Educação. *Plano Estadual de Educação: Por uma Política Estadual de Formação de Professores*: APEOSP, setembro/ 2001, p. 56-61.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p.107-117.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, jul./dez/ 1990, p. 5-22.

SILVA, C. A. D. et. al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, n. 107, julho/ 1999, p. 207-225.

TAILLE, Y. L. *Limite: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, C. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997, p. 119-129.

