

RENATA APARECIDA CARBONE MIZUSAKI

**INJUSTIÇA NA ESCOLA E GÊNERO: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS(AS) DE  
ESCOLAS PARTICULARES E PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO  
DA CIDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP**

Presidente Prudente  
2007

RENATA APARECIDA CARBONE MIZUSAKI

**INJUSTIÇA NA ESCOLA E GÊNERO: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS(AS) DE  
ESCOLAS PARTICULARES E PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO  
DA CIDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia-Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente(SP), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Maria Suzana De Stefano Menin.

Presidente Prudente  
2007

M681i Mizusaki, Renata Aparecida Carbone.  
Injustiça na escola e gênero: Representações de alunos (as) de escolas particulares e públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Presidente Prudente - SP / Presidente Prudente : [s.n], 2007  
xiv, 321f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Orientador: Maria Suzana De Stefano Menin  
Banca: Alessandra de Moraes Shimizu, Raul Aragão Martins  
Inclui bibliografia

1. Injustiça. 2. Gênero. 3. Representações Sociais. I. Autor. II. Título. III Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CDD(18.ed.) 370

RENATA APARECIDA CARBONE MIZUSAKI

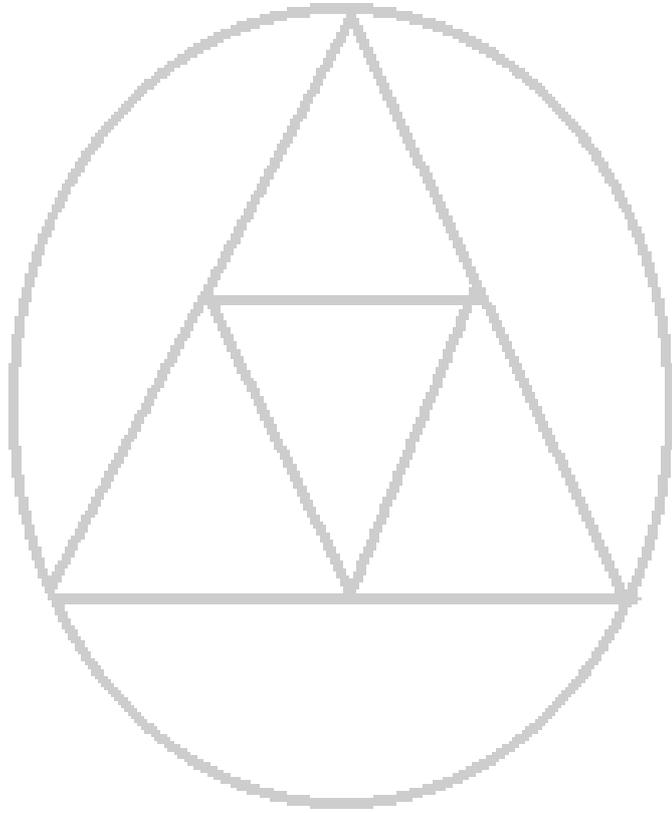
**INJUSTIÇA NA ESCOLA E GÊNERO: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS(AS) DE  
ESCOLAS PARTICULARES E PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO  
DA CIDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA- UNESP  
Área do conhecimento: Educação

Presidente e orientador: Profa. Dra. Maria Suzana De Stefano Menin  
2º. Examinador: .....  
3º. Examinador: .....  
4º. Examinador: .....  
5º. Examinador:.....

Presidente Prudente, 30 de agosto de 2007.



*À minha vida, Lincoln, meu marido e amigo.*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar registrada minha gratidão e apreço pelos(as) que me ajudaram durante a realização deste trabalho.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que sempre esteve presente na minha vida. Minha força. Companheiro fiel.

À minha orientadora, a professora Suzana Menin, pela sua atenção e generosidade; com quem muito aprendi e a quem sempre serei grata.

À professora Gilza M. Z. Garms, pela confiança, incentivo e por ter me conduzido até a professora Suzana.

Deus dá, à maioria das pessoas a sorte de ter uma mãe; para poucos Ele dá o privilégio de se ter duas. À minha mãe, Madalena, por ter me ensinado a ter paciência e fé. À minha irmã, Vera, que é minha segunda mãe, por ter me ensinado a ter força e procurar o melhor de mim.

Às escolas que me receberam e permitiram a realização das observações e aplicação dos questionários.

Aos(às) alunos(as), professores(as) e funcionários(as) que dividiram comigo os dias em que estive nas escolas.

À professora Fátima Salum por compartilhar comigo as referências sobre gênero.

Aos professores e professoras do curso pelos questionamentos e debates proporcionados nas aulas que muito contribuíram para minha formação pessoal e profissional.

Ao professor Raul Aragão e a professora Alessandra Shimizu pelas correções importantes e muito cuidadosas na dissertação para a qualificação.

Ao SIMESPP (Sistema de Informação e Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas).

À FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pelo apoio financeiro que tornou este sonho possível e cuja ajuda foi essencial na concretização deste trabalho.

Aos(as) colegas de curso. Pessoas talentosas e de muita determinação.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação, nas pessoas da Márcia, Erynat, Ivonete e Edmilson, sempre atenciosos e solícitos.

## RESUMO

Injustiça na escola e gênero: representações de alunos(as) de escolas particulares e públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Presidente Prudente-SP

Esta pesquisa investigou as representações sociais e os julgamentos morais sobre injustiças que alunos(as) de escolas particulares e públicas do município de Presidente Prudente (SP) fizeram em situações escolares verificando a influência, nessas cognições, de diferentes pertinências sociais (idade, sexo, escolas particulares ou públicas). Para análise teórica, foram utilizadas as abordagens da Psicologia do Desenvolvimento Moral de Piaget, Kohlberg e Gilligan e das Representações Sociais criada por Moscovici. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas observações em salas de quinta série do ensino fundamental e primeira do ensino médio e foi aplicado um questionário que continha várias indagações sobre injustiças na escola. Como resultados das observações, verificou-se que queixas espontâneas de injustiças que ocorrem no interior da escola foram freqüentes tanto em meninos quanto em meninas. Considerando como “queixas de injustiças” aquelas queixas dos alunos que se incluíam nos diferentes tipos de injustiças apontados por Piaget, quais sejam, injustiça legal, retributiva, distributiva e social, verificamos que na escola particular na 5ª. série as queixas identificadas foram, em primeiro lugar, do tipo distributiva e, em menor proporção, queixas do tipo retributiva. Na escola pública foram comuns queixas do tipo distributiva. Na escola particular, na 1ª. série do ensino médio, foram freqüentes queixas do tipo distributivo, e, em menor proporção, queixas do tipo retributiva. Na escola pública, nesta série, não foram identificadas queixas de injustiças que se enquadrassem nas categorias de injustiças propostas por Piaget e Kohlberg. Apareceram, também, queixas, tanto em escolas particulares quanto na pública, que apontaram o descontentamento dos(as) alunos(as) em relação aos aspectos pedagógicos e queixas que indicavam a insatisfação dos alunos para com as relações interpessoais estabelecidas nas escolas. Aplicamos um questionário em alunos de 5ª. e 6ª. séries do ensino fundamental e 1ª, 2ª e 3ª. séries do ensino médio. Responderam ao questionário 52 meninas e 34 meninos com idades entre onze e dezoito anos de idade. Como resultados do questionário aplicado verificamos que alunos(as) de escolas públicas foram mais rígidos e heterônomos em seus julgamentos sobre injustiças em ambiente escolar que os(as) de escola particular, que por sua vez relativizaram algumas situações e foram mais flexíveis e dialógicos na proposição de melhorias que visassem tornar a escola um lugar mais justo. Além disso, na lista de infrações quando a agente era uma menina houve mudança de atitude, mostrando assim que o papel social do agente foi um influenciador dos julgamentos. Por fim, as impressões sobre os colegas de escola foram muito negativas, principalmente as impressões das meninas sobre suas parceiras de escola.

**Palavras-chave:** Injustiça, Gênero, Escola, Representações Sociais

## ABSTRACT

Injustice at school and gender: Representations of students of private and public schools of fundamental and high school in the city of Presidente Prudente-SP

This research investigated the social representations and the moral judgements about injustices that private and public schools students (boys and girls) of the municipal district of Presidente Prudente (SP) did in school situations, verifying the influence, in those cognitions, of different social pertinences (age, sex, private or public schools). For theoretical analysis, it were utilized the approaches of the Moral Development Psychology of Piaget, Kohlberg and Gilligan, and of the Social Representations created by Moscovici. As methodological procedures, observations were accomplished at rooms from 5<sup>th</sup> grade of the fundamental school and first of the high school, and it was applied a questionnaire that contained several inquiries about injustices at school. As results of the observations, it was verified that spontaneous complaints of injustice that happen inside the school were frequent both in boys and in girls. Considering as “injustice complaints” those students complaints that included in the different injustices types indicated by Piaget, which are, legal injustice, retributive, distributive and social, verified at private school on the 5<sup>th</sup> grade the complaints identified were, in first place, distributive and, in smaller proportion, complaints of the retributive type. At public school were usual complaints of the distributive type. At private school, on the 1<sup>th</sup> grade of the high school, were frequent complaints of the distributive type, and, in smaller proportion, complaints of the retributive type. At public school, in on this grade, were not identified injustice complaints that framed in the injustice categories proposed by Piaget and Kohlberg. Appeared, also, complaints, both at private schools and at public school, that indicated the students dissatisfaction in relation to the pedagogic aspects and complaints that indicated the students dissatisfaction to the relationships interpersonal established at schools. We apply one questionnaire in students of 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade of the fundamental school, and 1<sup>th</sup>, 2<sup>th</sup> and 3<sup>th</sup> grade of the high school. They had answered to the questionnaire 52 girls and 34 boys with ages between eleven and eighteen years. As questionnaire results applied verified that public schools students are rigorist in their judgements about injustices in school environment than private school students, that in turn had relativized some situations and they had been more flexible and dialogics in proposal of improvements that aimed at to become school more just one place. Moreover, in list of infractions when the agent one was a girl had attitude change, thus showing that the social role of the agent was a influenciador of the judgments. Finally, the impressions on the colleagues of school had been very negative, mainly the impressions of girls on its partners of school.

**Keywords:** Moral Development, Injustice, Gender, School, Representation Social.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: INJUSTIÇA, GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	17
1.1 A justiça/injustiça segundo alguns teóricos e suas contribuições.....	31
1.2 Contribuições das teorias de Piaget e Kohlberg para os estudos sobre justiça/injustiça.....	37
1.3 Desenvolvimento moral, justiça e gênero.....	53
1.3.1 Diferenças de gênero, desempenho escolar e relações sociais na escola - alguns estudos.....	66
1.4 Discutindo algumas raízes das diferenças entre escolas particulares e públicas.....	71
1.4.1 Alguns estudos sobre escolas particulares e públicas.....	80
1.5 A questão das marcações sociais: representações sociais, justiça e gênero.....	86
CAPÍTULO 2: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INJUSTIÇAS E ESCOLA.....	96
CAPÍTULO 3: MÉTODO.....	109
3.1 Opção metodológica.....	109
3.2 Participantes da pesquisa.....	110
3.3 Local das observações.....	112
3.4 Caracterização das escolas visitadas.....	115
3.5 Procedimentos utilizados nas observações das aulas.....	117
3.6 O questionário.....	119
3.7 Forma de análise dos dados.....	127
3.8 As exigências éticas.....	129
CAPÍTULO 4: RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES: AS INJUSTIÇAS VIVIDAS NAS ESCOLAS.....	131
4.1 As queixas espontâneas de injustiças na escola.....	132
4.1.2 Escolas particulares - 5ª. série do ensino fundamental.....	133

4.1.3 Escola pública - 5ª. série do ensino fundamental.....	138
4.1.4 Escola particular - 1ª. série do ensino médio.....	140
4.1.5 Escola pública - 1ª. série do ensino médio.....	143
4.2 As queixas e reclamações espontâneas de alunos(as) de diferentes séries e escolas acerca das questões pedagógicas.....	144
4.2.1. Escolas particulares - 5ª. série do ensino fundamental.....	145
4.2.2 Escola pública - 5ª. série do ensino fundamental.....	147
4.2.3 Escola particular - 1ª. série do ensino médio.....	153
4.2.4 Escola pública - 1ª. série do ensino médio.....	154
4.3 As queixas e reclamações espontâneas de alunos(as) de diferentes séries e escolas acerca das relações interpessoais.....	155
4.3.1 Escolas particulares - 5ª. série do ensino fundamental.....	157
4.3.2 Escola pública - 5ª. série do ensino fundamental.....	161
4.3.3 Escola particular - 1ª. série do ensino médio.....	167
4.3.4 Escola pública - 1ª. série do ensino médio.....	169
4.3.5 Algumas palavras sobre as queixas observadas.....	170
4.4 Falas e/ou queixas sobre as relações de gênero e cotidiano escolar.....	180
<b>CAPÍTULO 5: RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO: AS REPRESENTAÇÕES SOBRE INJUSTIÇAS NA ESCOLA.....</b>	<b>192</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>256</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>260</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>266</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa<sup>1</sup> surgiu a partir de questões e inquietações originadas ou provocadas pela pesquisa: “Injustiças na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio”, realizada em 2003 que investigou as representações de injustiças na escola de alunos(as) do ensino fundamental e médio de Presidente Prudente (SP)<sup>2</sup>. A partir deste primeiro estudo foi possível elaborar questões que norteiam esta pesquisa como, por exemplo: Como a escola e seus agentes resolvem situações de conflito ou de injustiças na relação professor(a)-aluno(a) e entre alunos(as) em sala de aula? Essas situações parecem inspirar as representações de injustiças dos alunos(as)? Quais os conteúdos e tipos de injustiças escolares mais representadas pelos(as) alunos(as)? Os julgamentos morais e as representações de injustiças na escola são diferentes para meninos e para meninas? Situações de conflito e de injustiças têm sido alvos de reflexão acerca das práticas pedagógicas utilizadas? E os resultados destes conflitos têm sido meios de se repensar as atitudes, os comportamentos e as lógicas empregadas por aqueles que neles estão envolvidos? Qual tem sido a função da escola na formação de novos conceitos sobre as relações interpessoais e sobre situações de injustiças?

Concepções sobre o que se considera justo ou injusto podem ser inúmeras e estar ancoradas em diversas conceituações do que se define como justiça/injustiça, e, podem variar para diferentes grupos sociais, culturas ou povos de acordo com sua história, tradições, modos de viver, de ver, de se situar e se relacionar com o mundo. Estas concepções podem ser construídas a partir de diferentes experiências: reais, vivenciadas ou podem ser sentidas e percebidas a partir de outras fontes que não a própria realidade mais imediata; por exemplo,

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

<sup>2</sup> Pesquisa de Iniciação Científica financiada pela FAPESP. Os resultados desta pesquisa serão apresentados com clareza e detalhes no capítulo 2 desta dissertação: “Representações Sociais de Injustiças e escola”.

elas podem provir através dos meios de comunicação de massa, como a *internet*, o jornal, o rádio, a televisão, as revistas, o cinema. Enfim, estas diferentes formas de comunicação ajudam na formação de valores, sentimentos, crenças, opiniões e representações acerca de determinados objetos sociais e diferentes grupos sociais podem representar socialmente, de modos diferentes, concepções sobre estes objetos.

Sabemos que a escola, instituição responsável pela difusão e reconstrução de saberes histórico, social e culturalmente elaborados é, também, um campo de tensões, expectativas, crenças e valores que nem sempre são congruentes para professores(as) e alunos(as) em decorrência dos papéis e funções diferenciadas ocupados por cada um na dinâmica escolar. Nos questionamos então a respeito dos caminhos a que isso leva ou tem levado.

Cultural e socialmente a escola é muito diversa, rica e profundamente marcada por elementos de questões multifacetadas de naturezas diversas: questões de ordem estrutural, social, pedagógica, organizacional, relacional, funcional. Em função disso, e possivelmente de outros fatores que não estão aqui enunciados, propomos que sejam refletidas as representações sobre injustiças que alunos e alunas construíram a partir de situações vivenciadas neste contexto multidimensional. Para isso, acreditamos que a Teoria das Representações Sociais pode ser um importante instrumento teórico e metodológico, na compreensão destes elementos e questões que compõem o dia-a-dia escolar, uma vez que tem se mostrado como uma importante forma de se abordar e estudar as questões sociais e educativas.

De acordo com Madeira (2001), a vantagem promovida por esta teoria, teórica e metodologicamente falando, é que ela, desde sua proposição inicial, foi marcada pelo esforço em se superar o reducionismo, a fragmentação e o caráter a-histórico que durante muito tempo marcou as

pesquisas em Psicologia Social, e que talvez sejam ainda hoje, marcadas pelos fragmentos deixados por elas. Além disso, a Teoria das Representações Sociais torna possível o entendimento das categorias sociais, culturais, relacionais, cognitivas que ancoram e constroem as representações que são suscitadas pelo ambiente, ao mesmo tempo em que torna possível que este ambiente seja modificado em função das próprias representações.

Sobre as possibilidades encontradas por meio de estudos em representações sociais, Madeira (2001) afirma que:

O estudo das representações sociais de um dado objeto possibilita aproximar-se do movimento pelo qual o sujeito, continuamente, apropria-se do mundo, nele se define, age e se comunica. Neste processo, informações de diferentes ordens são continuamente elaboradas, transformadas, recriadas articulando instâncias, níveis e dimensões, numa síntese que permite ao sujeito agir e interagir, situar-se e se definir, negociar aceitação estabelecendo proximidades e diferenças (MADEIRA, 2001, p. 130).

Acreditamos que estudos sobre representações que os(as) alunos(as) podem fazer de situações injustas na escola, e, possivelmente as diferentes formas como meninos e meninas percebem e representam situações escolares que consideram injustas, são relevantes, pedagogicamente, na medida em que podem suscitar debates, questionamentos e reflexões acadêmicas e pedagógicas acerca dos papéis e funções que a escola, idealmente, deveria desempenhar. Estes estudos possibilitam, ainda, a verificação das possíveis expectativas que uma escola “ideal ou justa” gera nas representações dos alunos sobre os papéis e funções, pedagógicas e sociais da escola. E, viabilizam, por outro lado, a análise das práticas pedagógicas e disciplinares que se efetivam dentro da escola, principalmente em situações de conflito ou de injustiças, de forma que os alunos as representem como injustas, bem como quais os princípios morais estariam ancorando tais representações. Socialmente, os estudos sobre representações sociais de alunos(as) sobre injustiças na escola, são relevantes pelo fato

de serem uma forma possível de captar e apresentar o pensamento, os sentimentos, concepções e símbolos construídos pelos próprios alunos a partir de situações por eles vivenciadas e descritas.

Deste modo, objetivamos com esta pesquisa captar as representações dos alunos(as) sobre injustiças na escola e na sala de aula, bem como os princípios morais que ancoraram tais representações; relacionar os possíveis efeitos da idade, gênero e do tipo de escola (particular ou pública) no julgamento moral dos alunos(as) e nas representações de noções de injustiças na escola; observar situações de conflito entre alunos(as) e professores(as) e entre os próprios(as) alunos(as) em sala de aula, nomeadas ou não como injustas, verificando como eram resolvidas pelos agentes escolares e como inspiraram diferentes representações de injustiças pelos alunos(as).

A literatura tem apontado que as variáveis idade, gênero e tipo de escola podem interferir nas representações de injustiça, em geral e na escola. Os estudos de gênero iniciados por Gilligan (1982) mostram que as meninas podem ter uma representação de injustiça ancorada em princípios que diferem dos princípios utilizados pelos meninos; isto é, as meninas se ancorariam no cuidado, na manutenção das relações interpessoais, nos laços de amor para justificarem ou para explicarem seus julgamentos, enquanto os meninos apoiariam seus julgamentos em princípios abstratos de justiça tornando esta, uma questão jurídica. Por outro lado, e principalmente, as pesquisas em representações sociais têm revelado que as classes sócio-econômicas, fortemente diferenciadas entre alunos de escolas particulares e públicas, interferem na construção de representações diferentes sobre injustiças.

A dissertação estará organizada por capítulos, de modo que no primeiro capítulo trataremos de teorizar sobre justiça/injustiça; gênero e os processos educativos e suas inter-relações. Para isso utilizaremos a Teoria do Desenvolvimento Moral de Piaget, Kohlberg e Gilligan. Nos utilizaremos, também, da abordagem da Teoria das Representações Sociais

criada por Moscovici, para compreendermos os processos sociais constitutivos e ancoradores dos princípios morais formadores das representações sociais e a questão das marcações sociais na construção das representações. Baseando-nos na teoria desenvolvimentista, podemos acreditar que as representações sejam semelhantes em diferentes amostras pesquisadas em consonância com as idades dos(as) pesquisandos(as), ocorrendo possivelmente avanços ou retardos em função dos tipos de relações estabelecidas entre os agentes escolares, isto é, relações do tipo coercitiva ou relações do tipo cooperativa. Por outro lado, o modelo da Teoria das Representações Sociais pode contribuir na interpretação das representações dos sujeitos acerca das injustiças que podem ocorrer na escola e variarem em função do tipo de escola, isto é, se de escolas particulares ou de escolas públicas, e em decorrência do gênero, isto é, meninos ou meninas.

No segundo capítulo apresentaremos estudos já realizados sobre representações sociais de injustiças na escola e apontaremos em que estes estudos nos iluminam e nos inspiram na interpretação dos dados obtidos e na formulação de novas questões.

No terceiro capítulo abordaremos a descrição do método. Descreveremos como foram realizadas as observações, em que séries, em que aulas da grade curricular, em que tipos de escolas e como eram estas instituições, estruturalmente falando. Apresentaremos o questionário que foi construído a partir das observações realizadas em escolas particulares e públicas e de estudos anteriores sobre injustiça e escola; e que foi aplicado em alunos(as) de ensino fundamental e médio, de escolas particular e pública no município de Presidente Prudente (SP).

No quarto capítulo descreveremos como se construíram, moralmente falando, as diferentes concepções acerca das injustiças vivenciadas pelos(as) alunos e alunas no contexto escolar cotidiano, apresentando situações em que compareceram as queixas

dos(as) alunos(as) sobre injustiças entre diferentes agentes. Apresentaremos também, as relações estabelecidas pelos(as) alunos(as) entre dinâmica relacional/pedagógica, conteúdos escolares, metodologia docente, relações interpessoais e direcionamento e condução das queixas e situações que os alunos perceberam e representaram como injustas.

No quinto capítulo apresentaremos as representações de meninos e meninas, de diferentes idades, e de escolas particular e pública acerca de injustiça na escola; obtidas a partir da aplicação do questionário. Estes dados nos demonstram as concepções e relatos de casos acerca da injustiça; como meninos e meninas reagiriam em diferentes situações se estivessem, imaginariamente, no lugar de seus professores ou direção escolar, para resolver uma situação apresentada previamente; nos indicam também, como os(as) alunos(as) fariam para melhorar sua escola ou evitar que injustiças ocorressem no espaço escolar; como julgaram diferentes situações através da atribuição de notas que indicaram a percepção sobre a intensidade ou gravidade das infrações apresentadas; como reagiriam em determinada situação se mudassem os envolvidos no caso; e a percepção que tiveram sobre os meninos e meninas de suas escolas.

A partir da apresentação dos resultados obtidos através da categorização e análise dos dados apresentados no questionário, analisamos em que estes dados, juntamente com as análises obtidas nas observações, nos esclarecem e nos informam sobre as representações que alunos e alunas constroem sobre injustiça na escola e os princípios ancoradores de tais representações.

## CAPÍTULO 1: INJUSTIÇA, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Investigações e estudos sobre as percepções do que se considera injusto, moralmente falando, são possibilitadas, pelos julgamentos morais e pelas representações de acontecimentos reais, vivenciados ou suscitados por diferentes meios e fontes que não a própria realidade vivida, por exemplo, pela televisão, a *internet*, a revista, pelo rádio, o jornal, entre outros. Assim, diferentes conceituações e interpretações do que se considera justo ou injusto podem emergir em função dos diferentes princípios que ancoram tais representações.

Assim sendo, julgamentos morais são construções mentais acerca de determinadas situações que permitem a tomada de decisões mediante um dilema ou conflito sócio-cognitivo. Estes julgamentos estão ancorados em valores morais que são construídos e compartilhados por determinados grupos, e que podem variar em função de diferentes fatores que motivam ou suscitam estas construções, tais como fatores de origem econômica, cultural, política, religiosa, educacional entre outros.

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço múltiplo, cultural e socialmente falando, pode abarcar uma gama muito ampla de situações em que diferentes perspectivas e concepções acerca do que é justo ou não podem emergir estando assim, estas concepções, ancoradas em diferentes valores morais, julgamentos, princípios e crenças.

Shimizu (1999), realizou um estudo sobre as representações sociais de moral de professores do ensino fundamental. Entrevistando quarenta professores, nas próprias escolas, verificou-se que o fato de possuir ensino superior de Pedagogia não se tornou um elemento diferenciador na elaboração das representações sociais sobre moral. Estes professores apresentaram, em seus discursos, representações que se ancoravam em valores convencionais de conformidade e manutenção de normas, regras e práticas sociais pré-estabelecidas, distanciando-se assim, das teorias psicológicas que tratam desta questão.

Sabemos que o(a) professor(a) é uma figura essencial no processo de ensino–aprendizagem na medida em que atua, ou deveria atuar, como mediador do processo, promovendo situações em que os(as) alunos(as) possam vivenciar diferentes perspectivas, diferentes funções, expectativas; proporciona ou deveria proporcionar atividades em que este aluno estabeleça trocas com os companheiros de trabalho, que reflita sobre o que faz, que experimente situações que lhe favoreçam o desenvolvimento de capacidades e habilidades que lhes sejam úteis, tanto para a vida escolar quanto para a vida social. Em todos estes processos, em todos os cantos da escola, simultaneamente a estas situações de interação, de trocas, ocorre um tipo de aprendizagem que deve ser continuamente repensado: a aprendizagem de valores, de sentimentos morais. Daí a importância do tipo de representação de moral que o(a) professor(a) tem ou que utiliza enquanto elemento balizador de sua prática docente.

Se por um lado, temos um(a) professor(a) que apresenta uma perspectiva moral que se ancora em valores convencionais e que acredita que estes valores devam ser transmitidos e obedecidos, incorporados de forma inquestionável pelos(as) alunos(as), possivelmente, o tipo de relação estabelecida neste processo de aprendizagem entre este professor(a) e seus(uas) alunos(as) é uma relação do tipo heterônoma, que pouco ou nada ajuda na construção de uma moral autônoma através da qual é possível se pensar a partir de diferentes perspectivas, que se analise as intenções ou as necessidades de outros, em que se compreenda o contexto situacional a partir de uma perspectiva mais geral, mais ampla, mesmo porque para se falar em autonomia é essencial que haja cooperação.

Um ambiente educativo pode contribuir na formação moral através da promoção de situações em que os(as) alunos(as) possam assumir diferentes papéis e perspectivas, através da oportunização de vivenciação de diferentes funções e posições sociais no grupo de trabalho, através da percepção do ambiente social enquanto um espaço formador, estruturador de atmosfera moral, através de debates, de reflexões e de vivenciação de conflitos

sócio-cognitivos oferecidos ou suscitados pela própria convivência. De tal forma, podemos falar em um ambiente que seja cooperativo, que proporcione a experiência e a vivência de situações que formem e eduquem moralmente para a vivência mais autônoma de valores e sentimentos morais como a justiça, a injustiça, a verdade, a moral, o imoral, o bom, o certo, o ruim, a amizade, enfim, uma diversidade de valores e sentimentos que fazem parte da vida, do dia-a-dia das pessoas.

De acordo com Aquino (2003), a educação moral é um campo essencial na vida social e escolar na medida em que se relaciona, diretamente, com a formação de valores aprendidos através de debates, reflexões e da vivenciação de situações formadoras de valores e atitudes essenciais e necessárias ao convívio em sociedade. Evidentemente, o tipo de educação moral a que o autor se refere não é um tipo de educação com aulas específicas com o objetivo de transmitir juízos morais convencionais ou desejáveis pela escola ou pelo mundo adulto, como as aulas de “Educação Moral e Cívica” que existiam antigamente. Certamente trata-se de um tipo de educação que está presente em todos os momentos do cotidiano escolar, através de rotinas que levem os(as) alunos(as) a experimentar, vivenciar e reconstruir valores.

A educação moral pode ser um âmbito de reflexão que ajude a: detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes; construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos; elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade; conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram; fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando a justiça, lhes deu. Dito de outro modo, a educação moral quer colaborar com os educandos para facilitar o desenvolvimento e a formação de todas aquelas capacidades que intervêm no juízo e na ação moral (PUIG ROVIRA, 1998b, p. 17 apud AQUINO, 2003, p. 79).

Esta idéia é corroborada por Biaggio:

A ética como tema transversal no currículo escolar (permeando todas as disciplinas), conforme apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais

do Ministério da Educação e Cultura (1999), representa um ponto de partida positivo para a educação moral no Brasil. Considero um grande avanço que a formação seja feita não com base em uma disciplina estanque, mas permeando todas as disciplinas do currículo, tornando todos os professores responsáveis pela formação moral (BIAGGIO, 2002, p. 87-88).

Além disso, Biaggio (2002) afirma que o caráter da educação moral deve ser ampliado para outros contextos e situações:

A educação moral, que durante séculos foi a da igreja, lidando com questões individuais (sexo, roubo), passa a ser vista como mais ampla nessa era de globalização, envolvendo a solidariedade na comunidade maior. O papel da escola na educação moral, que antes se centrava na formação do patriota (educação moral e cívica) e da gentileza no contexto interpessoal, passa a ser também mais amplo (BIAGGIO, 2002, p.87).

Ainda no terreno destas questões, recentemente, Beluci (2006), desenvolveu um estudo sobre a interferência de situações injustas na dinâmica de uma escola pública de ensino fundamental e médio no Oeste Paulista. A pesquisa objetivou identificar as principais formas de injustiças ocorridas no cotidiano educativo daquela instituição escolar a partir do papel exercido pelos diferentes participantes da pesquisa, isto é, pelos(as) alunos(as), professores(as), funcionários(as) e pais de alunos(as).

Participaram da pesquisa 90 meninas e 66 meninos, de ensino fundamental e médio; 9 professoras e 6 professores; 11 funcionários(as), sendo 7 mulheres e 4 homens; e trinta e três mães e seis pais de alunos(as).

Foram aplicados questionários específicos para cada tipo de participante, compostos de questões direcionadas para a caracterização da amostra pesquisada; questões abertas sobre a definição e exemplos de situações de injustiças ocorridas na escola e, por uma escala de frequências composta de 39 situações de injustiças relacionadas a atitudes de professores, alunos, direção e outras.

A partir do cruzamento dos dados através do *software* SPSS/PC, (apud Beluci, 2006) foi possível verificar que a percepção acerca de determinadas situações injustas se diferenciou entre os membros escolares pesquisados.

Na escala de infrações, nas situações em que *o professor era o agente de injustiças contra alunos*, estas situações foram mais reconhecidas pelos alunos e pelos pais do que pelos professores e funcionários. As situações mais apontadas giraram em torno de casos em que os professores puniam toda a sala por causa de alguns alunos(as); e, aluno(a) ser acusado ou punido por algo que não fez; entre outras. Nas situações em que apareciam *injustiças entre os alunos*, não houve discordâncias entre as amostras investigadas e as situações mais marcadas foram violência entre alunos(as); e, alunos(as) se beneficiarem prejudicando outros(as); entre outras. Nas situações que abrangiam *injustiças sociais no âmbito educacional* foram os alunos que menos perceberam injustiças deste tipo. Foram os pais que mais denunciaram a não garantia de acesso à escola básica pelas crianças. Os professores e funcionários, por outro lado, apontaram a desvalorização salarial docente. As situações em que a *direção e/ou a coordenação apareceram como agentes de injustiças* foram muito mais marcadas pelos alunos e pelos pais, comparativamente em relação aos professores e funcionários. Os casos destacados foram referentes à direção/coordenação ficarem alheias à violência escolar; e, o favoritismo em relação à alguns(umas) alunos(as) em detrimento a outros(as); entre outros casos.

No que se referiu às *injustiças da polícia em relação aos alunos*, as respostas indicaram que a polícia não apresentou atitudes racistas ou discriminatórias quando foi chamada na escola para algum tipo de intervenção.

Quanto às *injustiças dos alunos em relação aos professores*, estas foram denunciadas pelas diferentes amostras pesquisadas, isto é, pelos próprios alunos, professores,

pais e funcionários. Entre as situações descritas podemos citar alunos desrespeitando professores; alunos colando; entre outras.

No item *uso de drogas ilícitas e lícitas na escola*, predominou entre os pais a crença de que eram utilizadas diferentes substâncias psicoativas na escola. Entre os alunos, os professores e funcionários também compareceram respostas que indicaram o uso de cigarros por alunos e o uso de outras drogas por parte dos alunos.

No aspecto *injustiças dos alunos em relação à escola*, foram os funcionários que mais denunciaram o fato; as situações denunciadas relacionaram-se à não-conservação física e estrutural da escola.

Por fim, as respostas apontaram que existiam eventuais reclamações dos pais em relação à escola e da escola em relação aos pais.

No que concerne à concepção de injustiça, os alunos apontaram, em primeiro lugar concepções de injustiça retributiva; em segundo lugar, injustiças do tipo distributiva; depois injustiças sociais e por fim, injustiças do tipo legal. Os professores evidenciaram em primeiro lugar concepções de justiça distributiva; depois apareceram respostas indicando injustiças do tipo social. Os funcionários apresentaram respostas do tipo distributiva; e, em segundo lugar respostas do tipo social. Os pais dos alunos conceberam a injustiça em primeiro lugar como sendo do tipo distributiva; e, em segundo lugar do tipo social.

De modo geral, a maioria dos partícipes não reconheceu injustiças ocorridas na escola e na sala de aula. Dentre aqueles que souberam apontar situações de injustiças, na amostra total, os principais agentes de injustiças na escola foram os alunos e a administração escolar, e, nas injustiças relativas à sala de aulas os agentes foram os alunos e professores.

De um modo geral, pode-se afirmar que os resultados encontrados por Beluci (2006) confirmaram sua hipótese inicial de que o tipo de respeito estabelecido nas relações entre os diferentes membros da escola juntamente com o fato destas relações serem consideradas justas ou não pelos diferentes sujeitos foi um fator imprescindível na ocorrência de situações de indisciplina, depredação, desinteresse, entre outros; e que também influenciaram a direção do desenvolvimento moral dos sujeitos bem como a forma com a qual se relacionaram com as regras e normas disciplinares e educacionais.

Ressaltamos que o nosso foco de trabalho são as representações de alunos(as) sobre injustiças na escola. Por outro lado, podem acontecer injustiças estruturais da escola que, apesar de nem sempre serem percebidas ou reconhecidas pelos alunos, de certa forma, marcam as construções desses sujeitos sobre as representações acerca da escola; marcam também as representações que os professores constroem sobre estes aspectos da vida escolar e que utilizam como justificativas para legitimarem tais situações. São formas deste tipo de injustiça, as injustiças estruturais da escola, situações de fracasso, exclusão e evasão escolar.

Em estudo realizado por Silva et al. (1999), em crianças de doze anos de idade, em média, demonstrou-se que 36% destas crianças já tinham sido reprovadas pelo menos uma vez e, que a reprovação foi mais freqüente entre os meninos, e quando se tratou de alunos negros este número elevou-se ainda mais. A partir deste estudo foi realizado um outro com professores(as) sobre as representações desses(as) sobre desempenho escolar, os comportamentos considerados adequados ou não, a repetência e previsão de aprovação relacionadas com sexo e cor dos alunos e representações dos professores sobre a profissão e o gênero. Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e percebeu-se que professores(as) acreditavam que os meninos eram mais inteligentes que as meninas, porém, eram mais indisciplinados enquanto, as meninas por outro lado, eram mais atentas e aplicadas; que

meninas negras eram “mais lutadoras” e que se davam bem nos esportes, enquanto os meninos negros eram menos estudiosos e “mais revoltados”. Esses(as) professores(as) afirmaram que as meninas tinham melhor rendimento escolar do que os meninos e que a escola não planejava atividades diferenciadas para meninos e meninas. A própria repetência mostrou-se como uma das principais causas da repetência. Quando os professores foram solicitados a fazerem uma “previsão” de quais alunos(as) seriam reprovados, identificou-se que houve uma relação entre repetência e gênero: meninos foram substancialmente mais apontados que as meninas. Outro dado interessante desta pesquisa tratou da permanência do(a) aluno(a) na escola: apesar de terem sofrido situações de insucesso escolar 49% dos(as) alunos(as) afirmaram que continuavam freqüentando a escola por exigência dos pais; 22% dos(as) alunos(as) iam à escola por causa da merenda que era oferecida e somente 13% iam à escola movidos pelo desejo de aprender. Por outro lado, quando se tratou de professores, quando questionados sobre a escolha da profissão, 73% apontaram que gostavam da profissão ou tinham vocação para serem professores; 14% das respostas apontou o salário como sendo o principal motivo para ser professor.

Este estudo de Silva et al (1999) pode nos iluminar a respeito das diferentes expectativas, que professores(as) e alunos(as) constroem acerca da escola; dos processos de escolaridade e as identidades de gênero. A partir dos resultados encontrados nesse estudo podemos nos questionar então sobre o como as expectativas em relação à escola interagem com os aspectos relacionais e com as questões pedagógicas? A escola se apresenta como um local de injustiças possíveis da mesma forma para meninos e meninas?

Se a escola não tem sido uma instituição que trata igualmente meninos e meninas, ou melhor, se a escola exclui meninos do processo de escolarização, e as respostas ou as justificativas para isso podem ser variadas, de diferentes ordens e naturezas, apesar destes meninos “serem mais inteligentes” que as meninas, pelo menos nas representações de

alguns(umas) professores(as), será que esta mesma escola é representada como mais injusta para aqueles, que apesar de terem histórias de vida marcadas pelo insucesso escolar, persistem em freqüentar a escola? Que representações os(as) alunos(as) têm de injustiça?

Por outro lado, é possível questionarmos, também, sobre quais têm sido as perspectivas dos professores em relação ao fracasso escolar? Como isso os faz pensar sobre o que ensinam e como ensinam?

Recentemente Alves-Mazzotti (2005), realizou um interessante estudo sobre as representações de alunos repetentes e de seus professores sobre o fracasso escolar.

Entrevistando um grupo de professores(as), predominantemente feminino (90%), com idades entre 27 e 52 anos de idade, grande parte (50%) com mais de 20 anos de magistério, Alves-Mazzotti (2005) encontrou que as associações feitas pelos professores sobre o fracasso escolar dos alunos se relacionaram a cinco categorias. Na primeira categoria, o fracasso escolar se relacionou aos próprios alunos(as) na medida em que esses não se interessavam pelos estudos, por terem dificuldades em compreender o que era ensinado, problemas de saúde e a falta de objetivos na vida. Na segunda categoria, os professores apontaram a família, por não prestar assistência aos alunos, por não estimularem e por não cobrarem bom desempenho escolar de seus filhos. Numa terceira categoria, o sistema escolar foi apontado como causador de fracasso escolar por impor conteúdos pouco interessantes e com escassa, ou nenhuma, clareza quanto à sua aplicação imediata e relação com a vida cotidiana dos alunos; tratava-se dos “pacotes” mandados pelas Secretarias de Ensino. Na quarta categoria, um dos professores(as) entrevistados(as) apontou os(as) professores(as), de forma geral, como os(as) responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos em virtude do despreparo destes(as) professores(as) no que se referia às questões didáticas/pedagógicas. Na quinta, e última categoria, o governo ou a sociedade foi indicada como responsável pelo fracasso escolar no que se referiu às normas impostas pela secretaria ou pelos problemas

sociais de forma mais ampla. Esses(as) professores(as), quando indagados, também foram capazes de dizer quais os alunos que passariam de ano e quais aqueles que iriam repetir. Afirmaram, também, que usavam diferentes estratégias para evitarem a reprovação, no entanto, estas estratégias ocorriam no âmbito da elevação da auto-estima, da motivação. As conseqüências da reprovação foram percebidas, pelos(as) professores(as), como efeitos negativos na vida dos(as) alunos(as) por provocarem maior desinteresse e baixa na auto-estima, e que se sentiam muito mal com isso. Por outro lado, acreditavam que a reprovação tinha a função de suprir as deficiências, sendo, portanto, “um mal necessário”. Para estes professores o trabalho não figurou como uma das principais causas do fracasso escolar; alguns chegaram a afirmar que o trabalho ajudava o aluno a ter responsabilidades e por isso contribuiria nos estudos, e, que os estudos poderiam ajudar na conquista de um emprego melhor.

Alves-Mazzotti (2005), evidenciou que as representações dos alunos repetentes, trabalhadores e não trabalhadores, foram semelhantes entre si. O reprovado foi caracterizado, pelos(as) alunos(as), como aquele que fez bagunça na aula, que não prestou atenção, que não estudou. Quando falaram de sua própria reprovação estes(as) alunos(as) usaram as mesmas categorias para explicá-lo: fazer bagunça, não estudar e não prestar atenção. Entre os alunos também foi corrente a crença de que o fracasso escolar era de sua responsabilidade; e, as conseqüências desse fracasso foram sentidas de forma muito negativa: a maioria respondeu que ficou muito triste com a repetência por ter que estudar tudo outra vez; por ter sido castigado pelos pais ou por ter ficado atrasado. Quanto à evasão estes alunos apontaram como aspectos negativos ocasionados por ela a incerteza em relação ao futuro; a impossibilidade de ter um bom emprego e não ser alguém na vida.

De um lado vimos que para os professores, o fracasso escolar é uma situação que foge de seu controle, uma vez que o principal responsável pelo fracasso é o

próprio aluno, por outro lado, a escola é vista, pelos alunos, como uma instituição que tem uma função mercadológica, isto é preparar para o mercado de trabalho, para que o aluno seja alguém. Percebemos assim, que representações de professores e de alunos se assemelham entre si por ambos culparem ou responsabilizarem o aluno pelo fracasso escolar. Por um lado, isto evidencia que quando os alunos assumem ou tomam para si a responsabilidade de produzirem seu próprio fracasso, podem estar afirmando ou reforçando um discurso que a própria escola, através dos professores, reproduz. Estes alunos estariam, assim, assumindo ou legitimando a idéia de que ocupam um espaço que não lhes pertencem, por isso não se adequariam a ela: a escola não lhes serviria. Por outro lado, haveria ainda uma outra percepção cabível aos alunos, isto é, perceber a escola como um espaço de contestação que se manifesta através do comportamento dos alunos frente ao sistema escolar. Aqueles que fazem bagunça, que não prestam atenção, aqueles que não se “disciplinam” e que, portanto, ficam à margem ou são excluídos do processo de escolarização, se revoltam contra a própria escola nela permanecendo, “incomodando”.

Assim, se a escola é uma instituição injusta, será que ela o é desde sua origem? Carvalho (2004) responde ao afirmar que:

A bandeira da educação para todos – em fins do século XIX nos países ricos, em fins do século XX nos países pobres – convida os excluídos a participarem do projeto democrático pelo acesso ao conhecimento, como condição para participação política, produtividade, empregabilidade (nos termos de hoje), e usufruto pessoal. A contrapartida da escolarização compulsória era a ideologia da educação como a grande panacéia social, combinando progresso socioeconômico, mobilidade social ascendente, a isca para a escola e, através dela, o acesso ao mercado de trabalho, à vida democrática, correspondendo às aspirações de parte das classes baixas e trabalhadoras-urbanas a uma vida digna. Assim, a escola pública (compulsória) materializava um novo contrato social (ou seja, uma troca de interesses institucionalizada), oferecendo um terreno (supostamente neutro) para a aquisição de um conhecimento comum, secular, não familiar, que apagaria as distinções culturais e sociais ligadas à família, classe social, etnia e religião de origem, consolidando a nova ordem democrática. A universalização da escola básica, onde ela aconteceu, significou democratização (limitada) da cultura formal, mas também uniformização cultural; democratização no nível inferior da escolaridade e seleção

(baseada em gênero, raça e classe) no nível superior; meritocracia como justificativa para a seleção, e mobilidade social ascendente limitada a códigos culturais específicos. Depois de um século de escola para todos, mesmo nos países ricos, o sucesso escolar não acontece para todos e a escolarização bem-sucedida não eliminou a desigualdade social (CARVALHO, 2004, p.51).

Ao que se percebe a escola é, ainda nos dias de hoje, uma instituição, marcadamente, constituída diferentemente para diferentes classes sociais, para diferentes culturas, diferentes gêneros, diferentes etnias.

Historicamente, vemos que apesar da conquista do acesso à escola pública gratuita pelas camadas populares, que em toda a história têm sofrido um processo de exclusão no que se refere, também, à escolarização, trouxe um aumento quantitativo no que tange ao número de vagas oferecidas, isto é, o aumento quantitativo de pessoas podendo se matricular nas escolas; o que contribuiu, essencialmente, para a democratização do ensino. Por outro lado, esta mesma escola que recebeu esta nova clientela não se adequou organizacional e pedagogicamente para este novo público, não havendo, conseqüentemente, uma readequação na forma de pensar as funções da escola, os processos de ensino-aprendizagem a partir do novo contexto educacional e das demandas qualitativas daí decorrentes.

Uma educação que esteja relacionada com as exigências sociais contemporâneas deve perceber o aluno a partir de uma visão que o considere em suas múltiplas dimensões: social, cognitiva, moral, afetiva, política, histórica, entre outras. Este aluno deve existir no plano real, deixando de ser um aluno idealizado. Muitas vezes ocorre que o professor idealiza uma imagem de aluno que não corresponde à clientela com a qual ele trabalha, e este professor percebe esta imagem distorcida quando, muitas vezes, o aluno evidencia sua insatisfação diante da escola. Quando o espelho se quebra e os estilhaços cortam, a ferida se abre. Em outras palavras é quando o professor percebe o aluno que tem,

quando ele é atingido pela indisciplina, que ele percebe ter um problema; uma ferida pedagógica que o professor tem urgência em cicatrizar.

Ao perceber sua clientela real, a escola deve garantir que a formação destes(as) alunos(as) esteja estreitamente relacionada à construção de uma consciência crítico-política que assegure condições de questionamento e enfrentamento das imposições sociais; à possibilidade de reconhecimento e respeito de diferentes manifestações, formas de viver e ser no mundo de diferentes povos e culturas; que estimule a capacidade de produzir o conhecimento; que colabore na percepção que este aluno criará de si e do mundo em que vive de forma que este possa agir e interagir de modo a estabelecer relações de cooperação autonomamente.

De acordo com Di Giorgi (2005), tudo isso evidencia a necessidade de se reconhecer que as atribuições designadas à escola aumentaram e que é preciso refletir e reconstruir as práticas educativas que tem se efetivado nas escolas de modo que se possa pensar a escola como um espaço justo.

De acordo com Pimenta (2000), é necessário que se reflita sobre as práticas escolares e, portanto, a formação de professores através da prática docente partindo de seu próprio contexto. Não é possível, segundo a autora, pensar a formação de professores distanciada ou desarticulada da reflexão acerca do contexto em que se atua, na medida em que é este lugar que pode oferecer os elementos, as dimensões e as expectativas que emergem neste espaço. É neste contexto que se constroem as representações, os conceitos e as significações que o professor atribui sobre o seu fazer pedagógico. É preciso, então, que se reflita a formação do professor através de atividades e de currículos que estejam, portanto, articulados com os lugares em que os fatos são engendrados, das dinâmicas que se estabelecem e das relações que ali se formam; sem, no entanto, se prender a ele, pois sabemos que fatores de ordens sociais, nacionais e internacionais influem, em maior ou menor

proporção, nos diversos setores da vida político-educativa de forma a marcar as práticas educativas.

Tudo isso aponta por fim, para a necessidade de superação dos diferentes tipos de saberes docentes – “os da experiência, o do conhecimento e os pedagógicos” (Pimenta, 2000) - articulando-os de forma que o fazer pedagógico se torne um dos elementos essenciais a partir da análise contextual.

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem a tomada de *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 2000, p. 30, grifos da autora).

A mobilização destes diferentes saberes e das competências docentes deve ser mediada e construída a partir de um trabalho que envolva a participação efetiva dos diferentes agentes escolares de modo que o trabalho na escola seja uma construção coletiva, que leve em conta as diferentes expectativas, objetivando com isso um ensino que priorize ou que abranja as necessidades e anseios de uma clientela que na escola está; priorizando relações pedagógicas e interpessoais cooperativas; e, ainda que esta tarefa não seja fácil por ser complexa a rede de valores, significações e de poder que se move numa arena instável que é a da escola, é uma tarefa necessária e urgente.

## 1.1 A justiça/injustiça segundo alguns teóricos e suas contribuições

A justiça faz parte de um *corpus* de questões recorrentes aos debates e reflexões dos indivíduos que é datado desde o próprio princípio da formação do pensamento humano. São inegáveis as evidências que formam os quadros de reflexão sobre o que é justo ou injusto em determinadas culturas, sociedades, classes sociais e povos. Este é um tema que está presente nas conversas cotidianas das pessoas e, em algumas situações, as discussões sobre a justiça ou sobre os tipos de tratamento justo a determinadas pessoas ou situações se evidenciam de forma mais acentuada, como é o caso, por exemplo, das recorrentes ondas de violência, dos crimes bárbaros, dos escândalos políticos. Através destas situações, evidencia-se a revolta da população ante a impunidade e a falta de controle por parte das instituições sociais diante da violência, do medo e da corrupção. No entanto, o que temos assistido cotidianamente faz-nos (re)pensar sobre a eficácia destas instituições, dos valores que marcam as vivências sociais e as normas que regem o viver diário.

Diante deste quadro, a justiça e o estudo da justiça merecem um aprofundamento na medida em que estão, intrinsecamente, relacionados à grande parte das questões que rodeiam o construir humano e as interações sociais.

De acordo com Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999), ainda que de formas diferentes, as respostas e os conceitos que se constroem acerca da justiça se baseiam na necessidade de um tratamento justo no que se refere aos diferentes espaços da vida social.

O estudo da justiça, enquanto um fenômeno psicossocial, complexo e multifacetado, empresta significado a uma série de manifestações grupais ou individuais, que marcam a vida das pessoas em sociedade. Pode-se mesmo afirmar que tanto os movimentos reivindicatórios organizados e os atos contestatórios de natureza puramente individual quanto os conflitos sociais e os atos de violência grupal e pessoal podem ser explicados, em certa medida, por um elemento comum: a percepção de injustiça subjacente

a todas essas instâncias (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999, p. 291).

Assim, a partir de Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999), é possível afirmar que foi em 1961 que surgiu a Psicologia Social da Justiça, a partir da obra de George C. Homans: *Social behavior: Its elementary forms*, fazendo assim, com que a justiça assumisse um ramo específico dentro da Psicologia Social cujo enfoque era o de evidenciar a importância que os valores, crenças, sentimentos e concepções das pessoas sobre o que se considerava justo/injusto tinham sobre as ações e sobre as interações humanas. Nesse sentido, a principal preocupação voltou-se para o sentido subjetivo que a justiça assumia nas interações sociais e que não estavam necessariamente vinculadas a fontes teóricas.

Ainda de acordo com, Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999), o desenvolvimento da pesquisa e da teoria sobre a justiça data da década de 40 e este percurso histórico pode ser evidenciado por meio de quatro fases.

A primeira fase esteve relacionada ao conceito de *privação relativa*, isto é, se buscou explicar o grau ou o nível de satisfação e insatisfação do sujeito para com a distribuição dos bens ou serviços em função da comparação entre o que ele tinha e o que julgava ou sentia merecer. A segunda fase foi caracterizada pelo estudo da *justiça distributiva* que se desencadeou em duas grandes áreas; uma delas foi a *percepção de injustiça*, que tratou da concepção que as pessoas tinham sobre injustiça e como achavam ser justa a distribuição de bens entre elas e os outros; e a outra área foi sobre a *reação de injustiça* que investigava como as pessoas reagiam a situações em que se percebiam injustiçadas por outras. A terceira fase relacionou-se aos estudos sobre a *justiça processual* ou a *justiça dos procedimentos*, que buscavam analisar a justiça dos meios utilizados para se resolver um determinado conflito ou de processos de repartição entre os envolvidos na situação.

A fase mais recente, e com pouco desenvolvimento, é a fase da *justiça retributiva*, cujo foco central é a preocupação em como as pessoas reagem à infração das regras ou leis e como deveria ser a atribuição de responsabilidades. A ênfase recai, portanto, nos sistemas de punição e sanções.

Diante disso, duas principais abordagens teóricas enfocam a justiça: a unidimensional e a multidimensional.

As teorias sobre a justiça que se sustentam na **abordagem unidimensional** adotam como princípio básico, único, a equidade; isto é, a justiça é entendida como proporcionalidade, de modo que cada um deve receber algo de acordo com seu merecimento, sua colaboração ou sua contribuição em relação aos outros.

Podem ser enquadrados neste tipo de abordagem os estudos de Homans (1961 apud Rodrigues; Assmar; Jablonski, 1999), que enfocavam os casos nos quais os indivíduos se sentiam injustiçados por não receberem a quantidade de recompensas que acreditavam merecer quando se comparavam com outros; ou os estudos que analisavam as conseqüências da ausência de equidade nas relações humanas de troca, como os de Adams (1965 apud Rodrigues; Assmar; Jablonski, 1999).

Além disso, a partir da década de 70, com Walster e colaboradores (1978 apud Rodrigues; Assmar; Jablonski, 1999), o campo de ação desta teoria, antes limitada ao contexto das organizações do trabalho, foi ampliado e a teoria da equidade passou a ser uma teoria geral da justiça, utilizada para explicar as interações sociais. Sua versão da teoria representava uma tentativa de integração de um complexo de “formulações da teoria da troca social, teoria da dissonância cognitiva, teoria psicanalítica e teoria comportamental” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999, p. 303), por isso poderia vir a ser uma teoria geral do comportamento social. O núcleo central da teoria de Walster pode ser apresentado por um conjunto de quatro pontos essenciais: a) os sujeitos tentariam maximizar seus

resultados considerando as recompensas e os custos; b) os grupos poderiam maximizar a recompensa coletiva, de modo que os indivíduos que mais colaborassem seriam recompensados e aqueles que contribuísem menos seriam punidos, equitativamente, por aumento de custos; c) uma situação de iniquidade levaria o sujeito a uma tensão psicológica que seria proporcional ao tamanho da iniquidade; e, esta tensão poderia ser sentida pelo vitimizador através do medo de retaliação e, pela vítima através da perda de auto-estima (*distress*); d) a tensão que resultaria da iniquidade conduziria o sujeito a tentar diminuir ou eliminar a tensão de modo que a equidade pudesse ser restaurada, de forma real, através da mudança da distribuição percebida dos recursos; ou através da distorção psicológica da percepção da situação injusta por meio da distorção da realidade com base nos elementos cognitivos.

Assmar (1995b apud Rodrigues; Assmar; Jablonski, 1999) realizou uma pesquisa no Brasil que investigou se vítimas e beneficiários de uma situação injusta se diferiam no julgamento e na reação a uma mesma situação em que foram, respectivamente, prejudicados e favorecidos por uma decisão iníqua. Os resultados da pesquisa demonstraram que os sujeitos brasileiros não julgavam as situações de injustiça com a intensidade predita pela teoria da equidade e que os sujeitos que se beneficiaram da injustiça a julgaram de forma menos injusta do que em relação aos sujeitos que foram vítimas da injustiça. O grau de interação dos sujeitos não provocou diferenças nos julgamentos, mas, revelou reações distintas das enfocadas pela teoria.

De modo geral as críticas em relação à teoria da equidade foram relacionadas por Mikula (1980 apud Rodrigues; Assmar; Jablonski, 1999), a partir de duas linhas: uma delas enfocou a extensão e o valor superestimados da justiça nas relações sociais; e a outra linha tratou de abordar o caráter exclusivo com que a norma da equidade era tratada nas situações em que a justiça poderia ser prevalecente.

De outro lado, as teorias sobre justiça que se apóiam numa **abordagem multidimensional**, abrangem uma gama variada de formas simultâneas de se fazer justiça em uma determinada situação, onde cada uma destas formas pode ser justa de acordo com a situação em questão. Esta concepção de justiça foi resultado de um movimento surgido entre os psicólogos sociais em reação à idéia de que a equidade seria o único princípio válido para a análise e solução dos problemas que envolviam a justiça.

Um dos autores que contribuiu significativamente com este tipo de abordagem foi Deutsch (1975/1985 apud Rodrigues; Assmar; Jablonski, 1999), que conceituava a justiça como a distribuição de bens e condições que interfeririam no bem-estar das pessoas afetando aspectos sociais, econômicos, psicológicos e fisiológicos. Além disso, Deutsch acreditava que determinados valores definiam a justiça e por isso concentrou seus esforços na verificação da escolha dos valores predominantes na determinação dos vários sistemas sociais de distribuição de bens.

Segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999), no Brasil foram realizadas várias pesquisas sobre justiça distributiva, a partir da perspectiva multidimensional, que tiveram por objetivo investigar a preferência pela equidade, igualdade ou necessidade e suas correlações com as variáveis psicológicas e situacionais. De forma geral, os resultados podem ser sintetizados a partir das seguintes tendências: a primeira das tendências revelou a preferência pelas distribuições igualitárias dos recursos; de outro lado, a escolha da equidade foi mais freqüente quando se tratou da prescrição de repartições iguais de recompensas entre os participantes. Foram poucos os indícios que apontaram a possível relação entre os traços de personalidade e a escolha da base de valores que regulassem a distribuição dos bens entre os integrantes de um certo grupo.

A partir da década de 70, quando começaram os questionamentos acerca da exclusividade das distribuições de recursos como finalidade das questões sobre justiça, os

teóricos passaram a defender, também, a idéia de que as questões sobre justiça envolviam os procedimentos através dos quais a justiça podia se estabelecer.

De modo geral, as teorias da justiça processual postulavam que as pessoas se interessariam pelos modos e processos através dos quais os resultados seriam distribuídos pelos membros de certos grupos. Deste modo, além de avaliar os resultados, se levaria em consideração os processos de tomada de decisão que eram utilizados na formalização destes resultados.

Foram representantes deste tipo de pensamento Thibaut e Walker (1975 apud Rodrigues; Assmar; Jablonski, 1999), que apresentaram a teoria do controle da justiça processual. Segundo eles, as pessoas agiriam segundo seus próprios interesses quando estivessem em interação com outras e julgariam a justiça dos procedimentos apreciando o grau de controle direto, quando se tratasse dos resultados, e controle indireto para a solução de impasses gerados pelos conflitos.

Além desses modelos de justiça apresentados há uma teoria sobre a justiça que se baseia na fenomenologia da injustiça na vida cotidiana. No entanto, são poucos os estudos que vão nesta direção e há pouca disponibilidade dos estudos que abordam a sensibilidade diferencial à injustiça relacionada às vítimas e aos vitimizadores. A linha argumentativa desta teoria está relacionada ao modo que as pessoas pensam e se sentem quando estão de frente a situações injustas e como isso orienta suas ações, levando em consideração o relato das pessoas sobre experiências vividas no cotidiano, solicitando que elas evidenciem seus pensamentos e sentimentos em relação ao ocorrido.

Mikula (1985 apud Rodrigues; Assmar; Jablonski, 1999), partilhando deste tipo de interpretação teórica da justiça, a partir dos conteúdos relatados pelos participantes de suas pesquisas sobre situações de injustiças vivenciadas, propôs um sistema de classificação dos tipos de injustiças, analisando as relações entre cognição, emoções e ações evidenciadas

pelos sujeitos. Os resultados indicaram que as pessoas utilizaram a palavra injustiça de forma mais livre e mais ampla do que os psicólogos sociais fazem, apesar de terem comparecido eventos que estiveram coerentes com a descrição científica. Os tipos de injustiça mais relatados foram os de acusação sem justificativa, ou atribuir responsabilidades não devidas; depois apareceram a avaliação injusta ou o não reconhecimento de esforços empreendidos, e, a violação de promessas. Percebeu-se, também, que poucos indivíduos conseguiram restaurar a justiça e continuaram a sentir a injustiça por algum tempo depois do ocorrido; isto demonstrou que apesar de não negar a ocorrência da injustiça, os sujeitos descartaram a possibilidade de intervir diretamente no sentido de ação contra a injustiça vivida. As principais emoções relacionadas às injustiças que os sujeitos apresentaram foram: raiva, ódio, indignação, e secundariamente surpresa, desamparo e tristeza.

A presente pesquisa pode ser enquadrada nesta forma de investigar a justiça. Nosso foco foi as injustiças ocorridas no dia-a-dia de crianças e adolescentes de diferentes tipos de escolas, tal como sentidas e relatadas por eles(as) através de queixas observadas ou por meio de respostas dadas ao questionário que aplicamos. Analisamos estes dados apoiadas, também, na Teoria das Representações Sociais que nos embasaram, teórica e metodologicamente, para uma leitura contextual, social e cultural.

## **1.2 Contribuições das teorias de Piaget e Kohlberg para os estudos sobre justiça/injustiça**

Um dos pioneiros na investigação das noções de justiça/injustiça no campo da Psicologia do Desenvolvimento foi Piaget (1932/1994). Por considerar que a moral tem

suas origens no respeito às regras, Piaget estudou primeiro, por meio de observações e entrevistas com apresentação de algumas situações, como estas regras eram praticadas, isso é, a forma como eram praticadas nos jogos e de que modo elas serviam para orientar os comportamentos das crianças e de seus colegas; e que consciência se tinha delas em jogos infantis, ou seja, que funções as regras tinham e como eram percebidas ou entendidas pelas crianças.

Piaget (1932/1977 apud Menin, 2005), encontrou quatro estágios na prática das regras e três estágios na consciência destas regras.

Os quatro estágios das práticas das regras podem ser vistos a seguir:

- **1º. Estágio:** há movimentos ritmados, sem existir, ainda, preocupação em seguir regras;
- **2º. Estágio:** as crianças, neste estágio, apenas imitam os mais velhos; a prática torna-se imitativa e egocêntrica;
- **3º. Estágio:** começa a surgir a cooperação; as crianças começam a se tornar coerentes com as próprias regras e orientam que todas as sigam de forma igual;
- **4º. Estágio:** neste estágio as crianças “gastam” mais tempo discutindo as regras, do que propriamente jogando, e reformulam estas regras quando vêem necessidade.

Os estágios da consciência das regras são três. No primeiro estágio as regras são percebidas num sentido individual, físico, como um ritual motor, e, assim não há ainda a noção de obrigatoriedade da regra. No segundo estágio as regras são exteriores às crianças, por isso, elas pensam que quem as fez foi Deus ou um grande homem, e que por terem existido sempre elas são sagradas, imutáveis. No terceiro estágio, as crianças já são

capazes de compreender que as regras são criadas por pessoas ou pelas crianças envolvidas nos jogos e que por isso podem ser mudadas em função do bem de todos, passando a ser resultado de uma livre decisão entre os que jogam e que, portanto, merecem respeito.

Segundo Menin (2005), estas evoluções na prática e na consciência das regras marcam duas tendências opostas: a moral da heteronomia ou moral do dever e a moral da autonomia ou moral do bem, ambas se diferenciam quanto ao porquê são obedecidas, ou seja, aos princípios intrínsecos à ação.

A moral da heteronomia é marcada por uma relação desigual, unilateral entre adultos e crianças. A criança segue uma regra por imposição do adulto, sem ter noções sobre sua origem ou sobre as funções que as regras têm. Elas simplesmente são seguidas, obedecidas e a consciência que se tem delas é muito mais rígida que a sua prática. Este tipo de moralidade é encontrada entre as crianças menores que são egocêntricas e submissas ao poder dos adultos ou dos mais velhos, pois são estas pessoas que lhes darão as orientações sobre o que é ser justo, o que é ser bom, o que é certo, e, portanto, devem ser obedecidas. As idéias, os valores não são refletidos, mas, tomados em sua forma irracional. Ainda caracteriza este tipo de relação, o amor investido na pessoa a quem se deve obedecer e o medo de perder este amor; além disso, outra característica é o medo de ser punido, castigado, daí a importância em ser obediente.

Ainda assim, é preciso esclarecer, que esta é uma etapa do desenvolvimento da criança necessária, na medida em que esta criança não possui mecanismos que lhes permita agir por si mesma e, de certa forma, depende da intervenção do adulto no seu desenvolvimento. Entretanto, a intervenção do adulto, por si só, não é condição suficiente para a construção do senso de justiça já que este senso ou sentimento só se desenvolve através da influência da cooperação e do respeito mútuo.

Na moral da autonomia, conforme Menin (2005), as regras são frutos de construções próprias dos adolescentes e têm por fim o bem de todos. Este tipo de moralidade implica, portanto, na condição de que todos são igualmente capazes de agir, por terem igual poder de influência e interferência sobre o outro. Neste tipo de relação, o medo de perder o amor do adulto diminui e vai sendo substituído pela busca do respeito por si mesmo. O medo agora com relação ao adulto deixa de ser o medo da punição e passa a ter outro sentido, o medo aqui é o de decair perante os outros. A exigência de respeito mútuo é marcada, assim, pela reciprocidade, isto é, o respeito deve emergir de ambas as partes, ser respeitado da mesma forma como se respeita. Para que isso ocorra é preciso, portanto, que o indivíduo respeite a si mesmo e exija respeito do outro, enquanto ser humano digno de respeito. As regras, assim, deixam de ser respeitadas exteriormente e passam a ser vistas, criticamente, em sua razão de existir e de ser respeitada.

Com isso, percebemos que o campo ou o ambiente das ações, das experiências, são espaços construtores e formadores de diferentes tipos de relações, dos sentimentos morais, dos juízos e dos valores. Percebemos, também, que os valores e a moralidade não são transmitidos diretamente, o que, certamente, anula possibilidade de serem inatos; mas são construções decorrentes dos tipos de relações que são estabelecidas.

Conforme nos aponta Vinha (2003):

Ao contrário do que comumente se pensa os valores morais não são ensinados diretamente. Não se pode ensinar a ser honesto, justo ou respeitar o outro, com sermões, histórias ou lições de moral, nem aulas específicas sobre o tema. Assim como não se pode ensinar o raciocínio, a moralidade também não se aprende por meio de transmissão verbal. Será durante a convivência diária, desde pequenina, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais. Dessa forma, ao interagir com as situações do cotidiano que envolvam normas e relações entre as pessoas, o sujeito irá desenvolvendo sua moralidade (VINHA, 2003, p. 13).

Estudando como as crianças julgam situações que envolvem a obediência ou a não-obediência das normas, Piaget (1932/1994) descobriu, novamente duas tendências. Uma delas Piaget (1932/1994) chamou de responsabilidade objetiva e a outra de responsabilidade subjetiva. Na primeira, responsabilidade objetiva, prevalecem os julgamentos em que as crianças consideram como mais errados aqueles que produzem resultados mais evidentes, isto é, bom é aquilo que está em acordo com a autoridade adulta, e mau é aquilo que está em desacordo com as normas estabelecidas pelos adultos; deste modo as crianças as julgam literalmente e não consideram as intenções que norteiam as ações. É o que Piaget chamou de realismo moral. Na segunda tendência, os atos foram julgados segundo as intenções e o que se considerou como o bem foi compreendido como o que traz benefícios para as pessoas, mesmo que isso implique em desobedecer a uma norma ou regra.

Através destes estudos, Piaget (1932/1994) esclarece que os julgamentos em moral também trazem defasagens tal como o pensamento verbal.

Toda ação que o indivíduo realiza é ancorada e valores e princípios que implicam em julgamentos e o desenvolvimento desses julgamentos sobre a forma de agir diante dos outros e/ou de determinada situação é o que se pode chamar de desenvolvimento moral.

Estudando o desenvolvimento da noção de justiça/injustiça, Piaget (1932/1994), encontrou três grandes períodos que explicam estas noções em crianças e adolescentes:

- **Justiça Heterônoma:** de sete a oito anos de idade, aproximadamente, a justiça subordina-se à autoridade adulta; justo, portanto, é o que está de acordo com as ordens impostas pela autoridade dos adultos e assim toda sanção é tida como legítima, necessária e constituindo mesmo o princípio

da moralidade; o que prevalece é o respeito unilateral sobre respeito mútuo.

- **Igualitarismo Progressivo:** de oito a nove anos de idade aproximadamente, há o desenvolvimento progressivo da autonomia e primazia da igualdade sobre a autoridade e as únicas sanções consideradas realmente como legítimas são as decorrentes da reciprocidade. Há o progressivo decréscimo da crença na justiça imanente e o ato moral é procurado por si só, independente da sanção.
- **Justiça Autônoma:** acima dos doze anos de idade a justiça igualitária é temperada por preocupações de equidade, isto é, a criança não concebe mais os direitos iguais senão relativamente à situação de cada indivíduo.

Através destes estudos piagetianos, Menin (2005) evidencia que há um paralelismo entre desenvolvimento intelectual e social e desenvolvimento moral sem, no entanto, que o primeiro seja condição suficiente para o segundo:

O desenvolvimento intelectual é condição necessária para o alcance das últimas fases da moralidade autônoma em seus vários aspectos, sem ser condição suficiente. Desenvolvimento moral para Piaget é construção que ocorre nas ações das crianças – práticas de cooperação – em relações sociais com outros (MENIN, 2005, p. 21).

Menin (2005), baseando-se em Piaget (1932/1977 apud Menin, 2005) resume quatro tipos de noções de injustiças derivados da noção de justiça:

**Injustiça Legal:** atitudes consideradas ilegais perante a lei, por exemplo: matar, roubar, abortar, estuprar, etc.

**Injustiça Retributiva:** injustiça como a atribuição de castigo de forma desproporcional ao ato cometido, por exemplo: punir um inocente ou não castigar um culpado;

**Injustiça Distributiva:** injustiça como forma de tratamento desigual de acordo com a pertinência econômica, política, religiosa, cultural, etc., por exemplo: tratamento desigual entre pobres e ricos, entre brancos e negros;

**Injustiça Social:** injustiça é percebida como um atentado ao bem-estar da sociedade por meios políticos, culturais, morais, sociais, econômicos, como por exemplo: fome, miséria, guerra.

Os trabalhos de Piaget (1932/1994) são marcados por sua preocupação com as relações sociais como fator de intercâmbio e de formação de sentimentos e julgamentos morais.

As relações sociais são formadoras dos sentimentos morais. E, estas relações podem ser de duas naturezas: uma baseada na coerção, que se fundamenta no respeito unilateral, e a outra, baseada na cooperação e no respeito mútuo.

As relações baseadas na heteronomia reforçam a dependência da criança em relação ao adulto por ser uma relação coercitiva; são marcadas por práticas de obediência e de coação. Neste tipo de relação não há o que se questionar; há que se obedecer fielmente ao que o adulto orienta, pois, ele é o detentor do conhecimento. Este tipo de relação pouco ajuda na construção de práticas que tornem as crianças autônomas, moralmente falando, porque este tipo de autonomia só é conquistado em relações cooperativas.

As relações baseadas na autonomia e na cooperação são aquelas em que as crianças interagem com iguais e por isso são capazes de estabelecerem trocas na medida em que todos são tratados como iguais entre si, e estando livres da coação adulta são capazes de

exercitar relações mais livres, sendo capazes assim de evoluírem na compreensão dos fatos e nos julgamentos.

De acordo com Vinha (2003), a educação a partir desta perspectiva, portanto, deve ter como principais objetivos formar pessoas autônomas moralmente e capazes de exercerem a cooperação. Enquanto isso não ocorre, a tendência do indivíduo é a de agir de forma egoísta e de desobedecer toda e qualquer regra. Essa descentração e a assunção da autonomia devem ocorrer por meio das relações que são estabelecidas entre indivíduo e o meio em que atua, bem como pela sua natureza psicológica.

Nesse sentido, o papel do professor deixa de ser o de transmissor de concepções e deve ser o de estimulador de situações em que o aluno se esforce em construir seus próprios conceitos e conhecimentos em vez de incorporar conteúdos pré-estabelecidos. Assim, as práticas pedagógicas devem estar voltadas para a formação da autonomia por meio das atividades cooperativas, de modo que o conhecimento seja uma construção do sujeito. Percebemos, deste modo que há uma relação indissociável entre a educação moral e a educação intelectual, de modo que não há condições de ser moralmente autônomo sendo dependente intelectualmente de outros.

Vinha (2003) destaca a importância do papel das experiências pertinentes a este processo:

O desenvolvimento da autonomia moral e intelectual é uma importante meta para a educação, mas para isso é necessário que a criança possa fazer experiências morais. A justiça, por exemplo, não se aprende com lições ou teorias sobre o assunto, mas experienciando relações em que as regras são realmente necessárias e valem para todos, em que há a vivência de situações de justiça. O mesmo é válido para a igualdade, o respeito mútuo, etc. Visto que para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum, consideramos a escola um local altamente propício para tais experiências (VINHA, 2003 p. 23-24).

Nesse sentido, segundo Vinha (2003), cabe à escola construir ambientes em que a criança e o adolescente possam vivenciar, experimentar situações em que ele(a) possa construir seus valores, assumir diferentes papéis e responsabilidades, de modo que ele(a) mesmo(a) seja capaz de regular seu comportamento, deixando de simplesmente obedecer regras que lhe são exteriores e impostas. Um ambiente educativo democrático que esteja direcionado para a formação de pessoas autônomas deve priorizar três aspectos: a reflexão, a discussão e a ação, fazendo com que desta forma o sujeito veja as razões e os princípios que ancoram sua ação bem como as conseqüências de seus atos, descentrando-se de sua própria perspectiva, compreendendo as intenções e as razões de outras pessoas.

Considerando a importância do papel da cooperação na formação da autonomia, é essencial que o cotidiano da escola não limite as relações interpessoais e as interações sociais somente à relação professor(a)-aluno(a), mas que transcendendo esta restrição se amplie as trocas entre os pares de modo que seja possível que o indivíduo construa e vivencie sua autonomia, uma vez que a cooperação é condição para o desenvolvimento desta (autonomia).

Diante disso, os estudos de Piaget (1932/1994) poderão nos auxiliar na compreensão dos tipos de injustiças mais apontados pelos(as) alunos(as) de diferentes tipos de escola, isto é, particulares ou públicas, compreendendo, assim, as formas de raciocínios empregadas no julgamento de situações que considerem injustas. Além disso, poderemos verificar os tipos de relações que são estabelecidos entre os(as) alunos(as), entre estes e seus professores(as) e a escola de forma mais ampla, e de que forma as funções e os papéis exercidos pelos diferentes agentes escolares marcam suas representações sobre a escola e as expectativas que se constroem em torno dela.

Seguindo e aprofundando os estudos realizados por Piaget, Kohlberg (1992), descobriu, por meio de dilemas hipotéticos, aplicados em crianças e adolescentes, três

níveis de julgamento moral: nível pré-convencional, nível convencional e nível pós-convencional, sendo que cada nível apresenta dois sub-estágios, que revelam diferentes critérios sobre o que é considerado justo ou injusto. Para se entender os diferentes estágios é preciso compreender as relações que são estabelecidas entre o eu, as normas e as expectativas sociais.

De acordo com Shimizu (2002):

Foram as pesquisas de Kohlberg (...) que o levaram a confirmar dois pressupostos importantes da teoria cognitivo-evolutiva de Piaget. Primeiramente, o reconhecimento da capacidade da criança de realizar julgamentos morais e de dar significado ao mundo, concluindo que a criança tem sua estrutura cognitiva própria. Posteriormente, a introdução da noção de estágio, ou melhor, de que as construções cognitivas são qualitativamente únicas e avançam segundo uma seqüência invariante (SHIMIZU, 2002, p.26).

Shimizu (2002) destaca ainda que a seqüência desses estágios é invariante e cada estágio é hierarquicamente superior ao anterior em função do raciocínio empregado.

O desenvolvimento do juízo moral é resultado de um processo de interação entre as tendências que estruturam o organismo e as características universais da experiência social, mais do que transmissão genética ou modelação direta do ambiente e a direção do desenvolvimento é em direção a um maior equilíbrio na interação organismo-meio e na reciprocidade entre o eu e o outro. Ainda que o conteúdo específico do juízo moral possa variar entre as culturas suas estruturas básicas são universais (SHIMIZU, 2002, p. 51).

Deste modo, de acordo com Shimizu (2002), pode-se dizer que os pressupostos da teoria de Kohlberg possuem como características básicas, além da seqüência invariante e hierárquica dos estágios, a forma como os estágios cognitivos são diferentes, qualitativamente, em diferentes idades no que se refere ao modo de resolver os problemas; cada um dos estágios forma um todo estruturado; e, os estágios cognitivos são hierarquicamente organizados, formados por uma ordem de estruturas que são crescentes e

diferenciadas e que se interligam para cumprirem uma função comum de equilíbrio de assimilação e adaptação.

Segundo Shimizu, assim como em Piaget, Kohlberg também, considera a existência de uma relação entre desenvolvimento moral e desenvolvimento intelectual, ainda que o desenvolvimento intelectual, apesar de ser condição necessária, não seja uma condição suficiente. Além disso, é preciso considerar os estágios de percepção e de tomada de decisão.

Imediatamente depois dos estágios de desenvolvimento lógico estão os de percepção e perspectiva social, ou tomada de posição. Eles são explicados, em parte, ao serem definidos os estágios morais. Descrevem o nível em que a pessoa vê a outra, interpreta seus pensamentos e sentimentos e considera o papel ou lugar que ocupa na sociedade. Estes estágios estão estreitamente unidos aos morais, sendo, porém, mais gerais (SHIMIZU, 2002, p. 30).

Segundo Menin (2005), os valores, a autonomia e o desenvolvimento moral, em Kohlberg não são inatos e nem podem ser transmitidos, mas devem ser construídos a partir de situações e experiências que permitam a vivenciação de conflitos que levem a mudança cognitiva.

A transmissão de valores, a imposição de regras ou o uso de punições não produzem crescimento. Além, disso, e seguindo o princípio piagetiano de equilíbrio, Tapp e Kohlberg (1971) afirmam que, para provocar mudança cognitiva numa pessoa, é preciso apresentar-lhe um estímulo suficientemente contraditório aos seus esquemas já existentes de modo a provocar conflito, e, simultaneamente, poder ser suficientemente assimilável por ela; o uso de um estágio num nível mais alto que o da pessoa é, assim, uma possibilidade de desenvolvimento. Nesse sentido as instituições nas quais as crianças vivem devem ser espaços de relações sociais que permitam discussão sobre leis e, simultaneamente, nelas devem preponderar estágios mais elevados do pensamento (MENIN, 2005, p. 75).

Assim sendo, são encontrados em Kohlberg (1992), seis estágios morais que são agrupados em três níveis de moralidade: nível pré-convencional, nível convencional e

nível pós-convencional. Para se entender estes estágios é preciso considerar três relações relevantes, que são as relações estabelecidas entre o eu, as normas e as expectativas sociais, conforme poderemos ver a seguir.

- **Nível I: Pré-convencional:** (menores de 9 anos de idade): realismo moral ingênuo: o valor moral é inerente aos acontecimentos externos, isto é, as normas e expectativas sociais são externas ao sujeito, portanto, pouco consideradas.
- **Estágio I:** ausência de conceitos como merecimento e intencionalidade, os atos são considerados em termos das conseqüências que podem trazer aos agentes de injustiças. Regras e atributos morais são considerados literalmente, como referência ao poder ou prestígio superiores;
- **Estágio II:** perspectiva individualista, egoísta: o ato moral é visto como um meio para satisfazer as necessidades pessoais; assim, há a consciência de que cada pessoa tem seus interesses próprios e que estes interesses podem entrar em conflito. Há o reconhecimento de mais de uma perspectiva sobre determinada situação.
- **Nível II:** convencional: (adolescentes/adultos): conformidade com a manutenção das normas sociais e identificação com autoridades que personificam tais normas.
- **Estágio III:** preocupação em manter a aprovação e confiança social; operações de justiça baseadas na “Regra de Ouro”. O julgamento moral já ocorre por intenção.
- **Estágio IV:** o indivíduo, a maioria adultos, tem a perspectiva de um membro generalizado da sociedade. Orientação em cumprir o dever em referência às situações legais e/ou sociais, morais e religiosas de forma a

manter a ordem social e o respeito pelas pessoas que personificam tais normas.

- **Nível III: Pós-Convencional:** (minoridade de adultos): relatividade das normas em função de seus princípios norteadores. Diferenciação do eu e das normas e expectativas sociais.
- **Estágio V:** preocupação com o direito e o bem-estar social, o dever se define em termos de contrato social, preocupação em “criar uma sociedade mais do que manter uma sociedade”, assim há a admissão de que leis e normas podem ser injustas e possíveis de serem modificadas por meio das vias legais.
- **Estágio VI:** perspectiva de igual consideração dos interesses e pontos de vista de cada pessoa afetada pela decisão moral a tomar. Há o reconhecimento de que o respeito à dignidade humana pode “violado” os direitos sociais reconhecidos, na medida em que o indivíduo é reconhecido em sua integridade como singular no mundo.

Além dos tipos de justiça apontados por Piaget, Kohlberg trata de um outro tipo de justiça que é justiça processual. Neste tipo de justiça são levados em consideração os instrumentos e os procedimentos utilizados para se fazer justiça, deixando-se de considerar apenas seus resultados.

De acordo com Shimizu (2002) e Menin (2005), para Kohlberg os critérios de justiça são utilizados como balizadores do julgamento moral, de modo que a descrição dos estágios pode ser completada com uma compreensão sobre as operações de justiça relacionadas aos três problemas de justiça: a distributiva, a comutativa e a corretiva.

Deste modo, no primeiro estágio, a justiça distributiva é entendida em termos de igualdade absoluta, não sendo reconhecidos aspectos como a necessidade, a intenção, o merecimento ou as razões subjacentes às ações; a justiça corretiva é interpretada pela estrita reciprocidade, de modo que a expiação deve ser, necessariamente, relacionada com punição, castigo. A justiça comutativa corresponde a obediência às regras externas como forma de se evitar punições.

No segundo estágio, Shimizu (2002) e Menin (2005), esclarecem que a justiça distributiva se orienta pelas noções de igualdade e reciprocidade e, também podem ser usadas operações de equidade, por se considerar as necessidades e as intencionalidades individuais em determinadas ocasiões. A justiça corretiva envolve a nascente percepção de outros pontos de vista e em decorrência disso, a possível modificação da ação. A justiça comutativa se baseia em simples trocas instrumentais para se evitar a revolta de outras pessoas.

No terceiro estágio, a justiça distributiva se orienta pelo uso das operações de igualdade, reciprocidade e equidade, de modo que as pessoas são consideradas de acordo com seus méritos. A justiça corretiva leva em consideração as intenções que o infrator teve para realizar determinada ação. A justiça comutativa evidencia a mudança de reciprocidade em virtude das normas e dos méritos que são compartilhados por determinados grupos.

No quarto estágio, a justiça distributiva abarca as três operações de justiça: a igualdade, a equidade e a reciprocidade, que se relacionam à idéia de imparcialidade, pelo respeito às instituições; a consideração do mérito social e contribuição para a sociedade. A justiça corretiva é marcada pelo interesse pela justiça processual, e centra-se nas idéias de imparcialidade nas formas de se aplicar a lei e da ação corretiva tendo em vista a proteção da sociedade. A justiça comutativa se guia pela importância dos acordos de contrato para se manter a sociedade em ordem, valorizando a moralidade e a honra de cada indivíduo.

No quinto estágio, a justiça distributiva se estrutura em termos do respeito aos direitos humanos fundamentais e se considera que são criados pelas pessoas através de meios que buscam o livre acordo. A justiça corretiva centra-se nos direitos humanos e no bem-estar social de modo que se cessam as noções distributivas de punição. A justiça comutativa se orienta na forma de contrato livre entre os sujeitos de modo que seja assegurado o respeito entre os indivíduos necessariamente sob a forma de acordo social.

No sexto estágio, Shimizu (2002) e Menin (2005) afirmam que a justiça distributiva utiliza, além da operação de igualdade, a noção de equidade e esta, (a equidade), não é vista através de talentos ou méritos que são considerados em função das desigualdades sociais; reconhece-se a necessidade de se considerar os menos favorecidos socialmente. A justiça corretiva não é expiatória, ainda que se reconheça a punição para que se possa assegurar a proteção de vítimas. Aquele que infringe a lei é visto como um ser humano que tem dignidade e por isso deve ser respeitado. A justiça comutativa é entendida através do reconhecimento da confiança e do respeito mútuo como fundamentais para as promessas e para os contratos, sendo que a promessa pressupõe e afirma a relação moral entre os pares.

Baseando-nos em Shimizu (2002), ressaltamos que apesar de terem marcado, por décadas os estudos que se seguiram sobre justiça/injustiça, os estudos de Kohlberg têm sofrido críticas no que se refere à universalidade dos estágios, em diferentes culturas e povos, colocados em questionamento por aqueles que evidenciam que a moral possui um processo histórico que lhe garantiria uma constante modificação em decorrência das multiplicidades das realidades que a constrói, produzindo diferentes cognições que podem estar voltadas para os conhecimentos ou os valores, como é o caso daqueles que utilizam a Teoria das Representações Sociais.

Segundo Menin (2003), seja seguindo o referencial de Piaget ou o de Kohlberg, há desenvolvimento nas formas e conteúdos dos julgamentos morais empregados

nas representações sobre o que é justo ou injusto. Desse desenvolvimento vai-se de uma concepção heterônoma a uma concepção autônoma sobre moralidade e justiça/injustiça.

Damon (1975 apud Menin 2005), foi também um estudioso sobre as questões da justiça/injustiça. A justiça é pensada, assim, em termos das estratégias utilizadas para a resolução de um problema ou conflito.

Através da investigação em crianças de quatro a doze anos de idade colocadas a decidir sobre a distribuição de bens tendo à disposição uma variedade de desempenhos dos figurantes, como por exemplo, um produzindo mais que outro, um sendo mais preguiçoso que outro, entre outros tipos; Damon obteve os seguintes níveis de evolução nas estratégias de justiça pensadas pelas crianças.

- Nível 0-A (quatro anos de idade): a justiça foi pensada ou sentida em termos dos desejos, das vontades da criança;
- Nível 0-B (de quatro a cinco anos de idade): as escolhas ainda refletiam as vontades da criança, mas foram legitimadas através de fatores externos como a idade, o sexo, o tamanho;
- Nível 1-A: (de cinco a sete anos de idade): a justiça foi pensada em termos de igualdade, na medida em que se entendia que a igualdade eliminaria os conflitos;
- Nível 1-B: (de seis a nove anos de idade): as escolhas ocorreram em função da reciprocidade concreta, pois surgia a noção de mérito;
- Nível 2-A: (de sete a dez anos de idade): determinado relativismo moral, as crianças começaram a pensar que diferentes pessoas poderiam ter reivindicações distintas e legítimas;

- Nível 2B: (de oito a doze anos de idade): as decisões puderam variar de acordo com as situações específicas, das características dos indivíduos, utilizando-se então diferentes princípios.

Segundo Menin (2005), este autor, também, estudou se as normas infantis se concretizariam em comportamentos, de modo que as crianças tiveram que distribuir recompensas entre si, e identificou que o consenso sobre as formas de distribuição cresceu conforme aumentou a idade da criança; as decisões do grupo reforçaram a tendência que se tinha em relação ao igualitarismo e a seqüência de comportamentos se assemelhou à seqüência normativa.

De forma geral, estes estudos nos iluminam sobre as concepções de diferentes formas de justiça/injustiças e nos auxiliam no entendimento de quais são as formas de justiça/injustiças priorizadas, percebidas e representadas pelos(as) alunos(as) de diferentes escolas sobre situações injustas que podem ocorrer no cotidiano escolar; permitindo analisar que tipos e formas de raciocínios estes(as) alunos(as) empregam e em que princípios estruturam suas concepções para construir suas representações e seus julgamentos morais a partir de situações vivenciadas pensadas ou reconhecidas na sociedade em que vivem.

### **1.3 Desenvolvimento moral, justiça e gênero**

O termo gênero, tal como se apresenta em utilizações mais recentes, foi utilizado primeiramente pelas feministas americanas que pretendiam demonstrar ou evidenciar seu caráter essencialmente social em contraposição às associações que lhes eram feitas como referência ao sexo ou diferença sexual.

De acordo com Scott (1990), havia entre as feministas que se preocupavam com a forma que o termo gênero era empregada, isto é, o feminino como uma forma de análise estritamente separada, supondo uma oposição binária entre homens e mulheres, a necessidade dos estudos que analisassem e definissem homens e mulheres em termos recíprocos, de modo que se pudesse estudar e descobrir o sentido e o simbolismo que os papéis masculinos e femininos assumiam em diferentes sociedades e como isso se relacionava com a manutenção da ordem social. Tratava-se assim, de reconstruir não só a história das mulheres, mas, uma “nova história”.

A maneira pela qual esta nova história iria por sua vez incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise. Aqui as analogias com a classe (e a raça) eram explícitas; de fato as pesquisadoras feministas que tinham uma visão política mais global apelavam regularmente a estas três categorias para a escrita de uma nova história. O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero, assinalava, primeiramente, o engajamento do pesquisador numa história que incluía os discursos das(os) oprimidas(os) e numa análise do sentido e da natureza de sua opressão; assinalava, em seguida a consideração pelos pesquisadores e pesquisadoras de que as desigualdades de poder são organizadas segundo estes três eixos, pelo menos (SCOTT, 1990, p. 6).

A maioria das historiadoras feministas tem utilizado duas abordagens distintas no estudo de gênero: uma trata dos estudos descritivos que não explicam ou atribuem uma causalidade aos fenômenos. Os usos descritivos de gênero foram, na sua maioria, empregados com o intuito de delimitar um novo terreno, no entanto, este tipo de uso designa-se aos estudos das coisas relativas às mulheres. A segunda abordagem é a de ordem causal, que teoriza sobre os fenômenos e as realidades e sua natureza compreendendo quais as formas que assumem e porquê.

Cientes de que “o gênero é um novo tema, um novo domínio de pesquisas históricas, mas ele não tem a força de análise suficiente para mudar os paradigmas históricos

existentes” (SCOTT 1990, p. 8), os(as) historiadores(as) se esforçaram em associar ou empregar em seus estudos de gênero teorias que dessem conta de explicar as mudanças e transformações históricas.

Segundo Scott (1990), as historiadoras feministas têm empregado uma série de abordagens na análise de gênero, mas, que podem ser associadas a três posições teóricas: a primeira preocupa-se em explicar as origens do patriarcado, questionando as desigualdades entre homens e mulheres; a segunda se inscreve na tradição marxista, sendo dirigidas, portanto, por uma teoria da história; e a terceira está dividida entre os pós-estruturalismo francês e as teorias de relação do objeto e se inspira nas escolas psicanalíticas, americanas e francesas, para explicar a (re)produção e formação das identidades de gênero. De acordo com a autora, o problema da primeira abordagem reside no fato de que, instala-se numa só variável de diferença física o que lhe confere um sentido estável, imutável e a-historicizado sobre o corpo humano, o que deixa de mostrar como as desigualdades de gênero marcam ou se relacionam com desigualdades de outros tipos e ordens. A segunda abordagem torna-se precária por não garantir ao gênero “um estatuto próprio de análise”, colocando-o na condição de resultado de estruturas econômicas. Por fim, a terceira abordagem deve ser dividida por escolas. Na escola denominada anglo-americana, destacam-se os estudos de Chodorow e de Gilligan. Os estudos de Chodorow trariam problemas à abordagem na medida em que limitaria o conceito de gênero apenas ao espaço privado familiar e às experiências deste meio decorrentes, não havendo, portanto, uma ligação ou uma relação com outros sistemas, como, por exemplo, os sistemas culturais, sociais, políticos. Os estudos de Gilligan, segundo Scott (1990), inspirados em Chodorow, trataria a relação do gênero como uma oposição entre homens e mulheres de forma que esta binaridade se auto-reproduziria por se estabelecer sempre da mesma forma, o que limitaria os dados históricos e simplificaria os resultados diferentes entre sexo e raciocínio moral, reforçando deste modo a idéia que as

feministas lutam em fazer desaparecer. Na escola francesa, destacam-se os estudos de Freud e Lacan. Estes estudos apresentariam como consequência uma leitura reducionista dos dados históricos, fazendo com que, de certa forma, houvesse um determinismo ou fatalismo histórico na medida em que a história estaria presa, não podendo oferecer uma reconstrução permanente das diferenças, uma vez que o antagonismo sexual estaria sempre latente.

Scott define, portanto, sua concepção de gênero a partir de duas partes e algumas sub-partes, que operam umas com as outras, analiticamente falando. Gênero, para Scott: “(...) é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14).

Na primeira parte da definição de gênero é preciso, então, considerar quatro elementos como sendo constitutivos das relações sociais que se fundam sobre as diferenças percebidas. São eles:

- Os símbolos que culturalmente dispomos que recordam as representações simbólicas, e que por vezes são contraditórias, como por exemplo, Maria e Eva na tradição católica cristã ocidental;
- Os conceitos que normatizam que evidenciam as interpretações do sentido dos símbolos, enquanto limitadores e contedores de suas múltiplas possibilidades. Estes conceitos estão instituídos nas doutrinas religiosas, educativas, políticas e assumem a típica oposição binária que evidencia e tenta cristalizar, fixar o sentido do ser homem e do ser mulher e a posição declarada como única possível é a posição dominante;
- Necessidade de evidenciar e romper de forma plena com a noção fixa de oposição binária, através da descoberta da natureza do debate ou da repressão que produzem esta aparente dicotomia;

- O quarto elemento trata da identidade subjetiva. É preciso que se atente para a forma como as identidades de gênero são construídas e relacionar isso com as diversas “atividades, organizações e representações sociais historicamente situadas” (SCOTT, 1990, p. 15).

Na segunda parte da conceituação de gênero, está, portanto, sua relação com o poder e sua estruturação da percepção da organização real e simbólica da vida social.

O gênero é então um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Quando as(os) historiadoras(es) buscam encontrar maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, elas(es) começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos pelos quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (SCOTT, 1990, p. 16).

Articulada às idéias de Scott, Vianna (1997), evidencia que o termo sexo associa-se a interpretações biológicas da relação entre homens e mulheres, enquanto que o termo gênero se remete ao resgate histórico, cultural e social dos significados atribuídos ao masculino e ao feminino. Acrescenta que são muitos e variados os usos que se faz do termo gênero: por um lado há aqueles que usam o gênero procurando superar a dicotomia e determinismo biológico como fator de explicação através do resgate da produção cultural e histórica das diferenças, ainda que mantendo o sexo como referência. Por outro lado, há aqueles que descartam o caráter biológico e assumem a cultura como fator determinante na construção das diferenças. Segundo Vianna (1997), seja por um referencial ou outro, em ambos os casos o que se prioriza são as transformações que ocorrem ao longo do tempo e de diferentes culturas e povos em redor das relações de gênero. Em comum estas interpretações têm, também, a afirmação da construção social como fator de edificação das diferenças.

Recentemente Vianna e Unbehaum (2004) examinaram os principais programas, leis e planos que tratam das Diretrizes Nacionais de Políticas Públicas em Educação do Brasil. Dentre os documentos analisados, foram enfocadas a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE), 2001, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's ), 1997, com o intuito de abordar a lógica do conteúdo do gênero nestes documentos, pautando-se no contexto em que foram construídas, isto é, das décadas de 80 e 90 até o momento, e verificar os avanços e os desafios destas políticas no campo do alargamento dos direitos, compreendendo a educação como um importante espaço na construção da cidadania.

As autoras encontraram nos textos da Constituição Federal, na LDB, no Plano Nacional de Educação e nos PCN's três características diferentes na forma como as questões do gênero foram abordadas e, que puderam ser resumidas da seguinte maneira: a linguagem adotada; a questão dos direitos; e a terceira característica que tratou da ambigüidade quanto ao gênero, ou seja, na apresentação geral dos documentos o tema esteve ausente, e em alguns tópicos houve uma referência tímida ao assunto.

A linguagem utilizada nos documentos pôde ser caracterizada como sexista, uma vez que se usou o masculino para nomear tanto homens quanto as mulheres. É preciso destacar aqui, como afirmam as autoras, que as palavras têm uma história e que os diferentes significados e conceituações que se atribuem a elas não causais para, além disso, são construções sociais, políticas e históricas e ignorar isso pode ser um equívoco na medida em que o que se pretende é justamente se desvencilhar das amarras biologizantes e da oposição binária homem–mulher, e, reconhecer essas desigualdades pode contribuir para a sua superação.

No tangente a questão dos direitos, nenhuma referência foi feita à palavra gênero na Constituição Federal, o que se deveu ao contexto teórico e político da época.

Segundo as autoras, nos artigos sobre educação as restrições se acentuaram da mesma forma na LDB, que foi finalizada muitos anos depois. Mesmo assim, nas entrelinhas destas leis foi possível perceber pequenos avanços referentes à questão do gênero, como por exemplo, o direito à educação das crianças pequenas, entendida para além do assistencialismo ou do cuidado. Além disso, a ênfase na educação como direito nessas leis e o enfoque aos princípios de liberdade e solidariedade, puderam ser interpretados, na dimensão do gênero, como uma expressão dos direitos humanos, mesmo permanecendo oculta a necessidade de superação das discriminações relativas às construções das diferenças de sexo, presentes nos cotidianos escolares, bem como nas questões que circundam as decisões no âmbito da legislação educacional.

Por fim, a terceira característica que tratou da ausência do gênero na apresentação geral dos documentos e da sua referência tímida em alguns tópicos, foi percebida no Plano Nacional de Educação. Na apresentação dos objetivos gerais, segundo Vianna e Unbehaum (2004), não houve referência ao gênero, assim como não houve no tópico sobre educação infantil. É sabido que a infância é um momento muito importante na instituição dos estereótipos e da socialização do gênero, momento essencial em que o gênero e a socialização deveriam ser trabalhadas pelos(as) educadores(as). Nos tópicos “Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental” e “Diretrizes do Ensino Superior” o gênero foi mencionado, o que pode ser considerado de extrema importância para os modos como se realizam as avaliações e a adoção dos livros didáticos nas escolas públicas. Mas, o principal equívoco do PNE, no que tange ao gênero, referiu-se ao modo como o acesso e a permanência de meninos e meninas no ensino fundamental ocorria. O PNE apontou o equilíbrio nas matrículas dos alunos e alunas, mas não apontou as alterações nas distribuições por sexos sofridas no decorrer dos anos, quando é sabido que existe um problema que vem crescendo ao longo do tempo no que toca ao acesso e à permanência dos meninos na escola.

É preciso destacar que nos PCN's a questão do gênero apareceu, assim como apareceram outros temas importantes como a ética, a sexualidade, a saúde, entre outros; o que elevou as relações de gênero e evidenciou a importância dos referenciais atinentes à constituição da identidade de estudantes, o que significou um avanço em relação aos documentos enfocados. Entretanto, as autoras relatam que o tratamento das questões relativas ao gênero se deu de forma acanhada, não-linear e desvelada, inclusive, nos volumes destinados às áreas específicas.

A partir deste estudo é possível perceber, então, que esses limites devem ser ultrapassados com a finalidade de conferir um caráter complexo e essencial que as discussões sobre gênero encerram e a reflexão e o questionamento acerca do desvelo e da ambigüidade como o gênero é interpretado deve ser feita no sentido de explorar e desmistificar as crenças e estereótipos lançados em torno do gênero para que as práticas escolares não corram o risco de serem canais de veiculação de preconceitos, pensando essas práticas desde a educação infantil, visto que a construção das identidades de gênero, assim como os estereótipos e preconceitos que giram em torno dessas identidades, é iniciada já na infância, através das relações estabelecidas entre a criança e o meio social em que ela vive.

Numa outra perspectiva, através de Duveen (2000), é possível afirmar que a introjeção ou construção destes diferentes sentidos que se dá ao masculino e ao feminino é uma construção que começa desde a infância, através das relações interpessoais. De forma primeira, esta internalização ocorre de acordo com padrões definidos por outros e paulatinamente o gênero vai sendo percebido através de outras dimensões e que vão permitindo que a criança vá construindo uma identidade.

Inicialmente a criança figura como objeto para representações de gênero que outros sustentam, e é apenas gradualmente que ela começa a internalizar essas representações. Ao assim o fazer, a criança também chega a identificar sua posição própria dentro de um mundo estruturado por estas representações. Representações de gênero fornecem uma referência

importante através da qual a criança adquire uma identidade que lhe permite situar-se no mundo social (DUVEEN, 2000, p. 266).

A criança nasce, portanto, num mundo estruturalmente dotado de sentidos histórica e socialmente construídos e provido de valores. É a partir da relação entre a dinâmica coletiva de diferentes contextos culturais e sociais e as experiências e interações, mediadas por situações de conflitos, de equilibração e de cooperação que a criança terá autonomia para se perceber neste movimento situando-se a partir de uma identidade que lhe configure um lugar no mundo. Trata-se, assim, de uma construção social e histórica, diferentemente elaborada por homens e mulheres a partir de diferentes modelos, imagens, relações, conceitos e idéias que se formam sobre o homem e mulher.

Uma vez assinalada a um grupo sexual a criança, é traduzida e construída em termos de características associadas a cada grupo sexual. Daquilo que a faz ser um objeto das práticas de outros, a criança gradualmente cresce para ser um ator social independente no campo dos gêneros, através da internalização das representações sociais de sua comunidade. Essas representações não somente sustentam determinados valores, idéias e práticas, mas também desempenham funções mais simbólicas. Na medida em que ela entende o significado do ato social que lhe assinalou um lugar em um grupo sexual, a criança está adquirindo um sentido estável do Eu, localizado em um mundo de significados coletivos estáveis (DUVEEN, 2000, p. 289-290).

Duveen (2000), realizou um estudo sobre a relação entre o brinquedo e meninos e meninas, utilizando, para tanto a categoria gênero. Foram realizadas observações em salas de aula que permitiram identificar como certos brinquedos eram diferenciados em função do gênero (brinquedos “para” meninos e brinquedos “para” meninas) nas práticas sociais de salas de aulas. Através de entrevistas, as crianças foram solicitadas a organizar primeiro um conjunto de brinquedos que servissem para ambos os sexos, e, a partir desta coleção pediu-se que separassem o que cada um preferia. Como resultados o autor encontrou que ainda que a criança utilizasse a categoria gênero para organizar a escolha de um

determinado brinquedo, estas crianças consideravam o que na verdade, era fruto de crenças particulares sobre a identificação dos itens quanto ao gênero “como se elas fossem crenças consensuais” (DUVEEN, 2000, p. 283). Evidenciou-se neste estudo, através de agrupamentos gráficos que houve diferentes tendências direcionando a formação de grupos de acordo com o gênero: em alguns grupos, meninas brincavam somente com meninas do mesmo grupo; outras meninas brincavam com meninas e meninos e, em outros grupos meninos brincavam entre si. Conclui-se que o desenvolvimento das identidades femininas é múltiplo entre as meninas.

Segundo o autor: “a diversidade nos padrões de associação dentro dos grupos sexuais nos fornece evidência para propor uma distinção entre a pertença das crianças a um grupo sexual e a sua forma de expressar identidades sociais de gênero” (DUVEEN, 2000, p. 283).

Como autora mais recente no campo do Desenvolvimento Moral, Gilligan, (1982), pesquisou sobre a relação entre julgamento moral e ação numa situação de conflito e diferentes opções morais. Seu foco não era descrever a origem da diferença entre os sexos e sim traçar um plano entre a interação humana e o pensamento nas diferentes vozes<sup>3</sup> que esta interação provoca e no modo como essa “voz” passa a indicar os diferentes modos como as pessoas falam de si, de como se vêem e atuam no mundo em que vivem. A autora utilizou-se de entrevistas nas quais abordou questões sobre as concepções do eu e a moralidade e sobre experiências de conflito e a noções daí decorrentes.

Segundo Gilligan (1982) existem dois tipos de moral: uma masculina e outra feminina. Estas duas morais diferem no que se refere ao modo como se desenvolveram ou foram construídas, historicamente falando. De acordo com Gilligan (1982), a moral masculina estaria baseada na lógica da individuação, isto é, em princípios abstratos de justiça, sendo esta (justiça) uma questão de direitos e deveres; enquanto a moral feminina estaria

---

<sup>3</sup> As diferentes vozes se referem aos diferentes discursos de homens e mulheres ao falarem de si.

ancorada no cuidado, na responsabilidade pelo outro e na manutenção das relações interpessoais.

No livro *Uma voz diferente. Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*, Gilligan (1982) apresenta diferentes estudos que tratam da questão da identidade e moralidade relacionada com experiências que envolviam conflito moral e tomada de decisão. Especificamente no estudo sobre aborto, Gilligan (1982) entrevistou vinte e nove mulheres, com idades entre quinze e trinta anos de idade, de diferentes etnias, classes sociais e estado civil (casadas, solteiras), no primeiro trimestre da gravidez. Neste estudo são descritos os três níveis ou os três estágios do desenvolvimento da moral feminina:

No **primeiro estágio**, o foco central está no cuidado de si mesma, na necessidade de assegurar a própria sobrevivência. Este foco é seguido de uma fase transitória na qual este julgamento é criticado como egoísta. Tal crítica marca uma nova compreensão da relação eu e outro.

No **segundo estágio**, há o predomínio da noção de responsabilidade aliada à moralidade maternal, isto é, o cuidado deve incluir o eu e o outro. Ser bom, portanto, é cuidar dos outros, mesmo que isso implique em sacrifício das necessidades do eu.

No **terceiro estágio**, há uma nova compreensão da inter-relação eu e outro, de modo que se encerra a tensão entre egoísmo e responsabilidade; ao invés disso surge um novo entendimento acerca da inter-relação entre o eu e o outro. A moral que norteia a tomada de decisões é a moral do cuidado. O que prevalece é o cuidado que o eu deve ter pelo outro e o cuidar implica em não prejudicar o outro em função das necessidades pessoais e da manutenção das relações interpessoais.

Conforme Gilligan:

É a linguagem da consciência do eu e da responsabilidade, que define o problema moral como o da obrigação de exercer o cuidado e evitar dano. Causar dano é considerado egoísta e imoral, na medida em que reflete desinteresse, ao passo que a expressão de cuidado é vista como o cumprimento de responsabilidade moral. O repetitivo emprego pelas mulheres das palavras *egoísta e responsável* ao falar de conflito e opção morais, dada a orientação moral subjacente que essa linguagem reflete, coloca as mulheres à parte dos homens estudados por Kohlberg e aponta para uma compreensão diferente do desenvolvimento moral (GILLIGAN, 1982, p. 84, grifos da autora).

Segundo Gilligan (1982), os estudos de Kohlberg (1958/1981 apud Gilligan 1982) foram realizados, prioritariamente, com homens e, portanto, os níveis de julgamentos morais foram construídos a partir de uma moral masculina tomada como norma.

Os seis estágios de Kohlberg (1958,1981) que descrevem o desenvolvimento moral desde a infância até a idade adulta são baseados empiricamente num estudo de oitenta e quatro meninos cujo desenvolvimento Kohlberg acompanhou por um período de vinte anos (...). Notáveis entre aqueles que assim aparecem como deficientes no desenvolvimento moral quando avaliados pela escala de Kohlberg estão as mulheres, cujos julgamentos parecem exemplificar o terceiro estágio dessa seqüência de seis. Nesse estágio, a moralidade é concebida em termos interpessoais e a bondade é igualada como ajudar e agradar outrem. Essa concepção de bondade é considerada por Kohlberg e Kramer (1969) como funcional na vida das mulheres maduras, na medida em que suas vidas acontecem no lar (GILLIGAN, 1982, p. 28).

Gilligan (1982) aponta, também, para a importância das interações sociais e dos papéis que cada um desempenha em diferentes situações na construção das diferentes “vozes” desde a infância.

Gilligan (1982) descreveu o estudo de Lever que concluiu que os meninos, em seus jogos, aprendiam a independência e a coordenar grupos maiores e diversos de pessoas, desenvolvendo maior habilidade para discutir as regras e enfrentar situações que envolvessem a competição de forma mais direta; enquanto que as meninas tendiam a brincar com grupos menores, ou apenas com uma parceira, em ambientes privados e “mais íntimos”.

Esses jogos reproduziam padrões sociais que poderiam ser equivalentes aos padrões dos relacionamentos humanos mais primários.

Ainda que as críticas apontadas por Scoot (1990) a respeito do trabalho de Gilligan (1982), anteriormente expostas, nos ofereçam elementos de análise sobre a questão do gênero, e que certamente nos conduzem a uma visão mais abrangente das relações sociais, políticas e culturais constitutivas da relação de gênero, acreditamos que as contribuições de Gilligan, igualmente, nos traz importantes descobertas sobre o desenvolvimento da moralidade feminina e sua relação com os valores, sentimentos e crenças acerca dos papéis e funções femininos.

A riqueza das diferentes perspectivas, ainda que divergentes em alguns aspectos, nos ajudam a ter uma compreensão mais alargada acerca de diferentes dimensões assumidas pelo caráter cambiante e dinâmico das relações humanas e suas co-relações com o que se interpreta delas.

Na Psicologia Social, os estudos sobre as categorias de sexo apareceram a partir da década de 1980. De acordo com Amâncio (2001) em 1985, em duas comunicações apresentadas, o conceito de gênero era apresentado ainda para tratar dos grupos sexuais. Em 1987, numa tese de doutoramento o gênero foi aprofundado enquanto heurística cognitiva.

Enquanto representações sociais, os estudos sobre gênero podem auxiliar na compreensão dos papéis que são atribuídos socialmente aos homens e mulheres de determinadas culturas e sociedades. Podem esclarecer sobre que princípios ancoradores norteiam as práticas que tornam as categorias simbólicas e reais produtoras de determinados comportamentos associados aos diferentes gêneros e o modo como estas categorias se inter-relacionam ou se misturam a outras categorias, como as de cunho político, social, religioso, cultural e as de caráter histórico que dão conta de explicar as influências de determinados momentos históricos, políticos ou econômicos influenciam as representações.

### **1.3.1 Diferenças de gênero, desempenho escolar e relações sociais na escola – alguns estudos**

Alguns estudos têm apontado a própria escola como um espaço que contribui para fortalecer e recriar diferenças de gênero entre crianças e adolescentes na medida em que produz expectativas e papéis distintos entre meninos e meninas e que estes podem, algumas vezes ressentir-se disto apontado tais situações como injustas.

Carvalho (2003), demonstrou que nas últimas décadas houve uma inversão no número de anos de escolaridade no que se referiu ao sexo dos(as) alunos(as): na década de 1960, os homens tinham menos de três anos de escolaridade média enquanto as mulheres tinham dois anos. Ao longo de quarenta anos, quando o acesso à escola foi ampliado, foram aumentando também os anos de escolaridade, cerca de seis anos de escolaridade numa média nacional. No entanto, realizando um recorte por sexo, percebeu-se que o número de moças, entre 15 e 19 anos de idade, era quase o dobro de rapazes.

Segundo Carvalho (2003), três podem ser as explicações correntes sobre o fracasso escolar e sua relação com o gênero. Numa primeira explicação, o fracasso escolar estaria associado diretamente ao trabalho infantil. No entanto, segundo a autora, pouco se conhece sobre o trabalho infantil no Brasil, que é, na maioria das vezes um trabalho informal e ilegal; além disso, sobre o trabalho realizado pelas meninas existiriam muitas hipóteses contraditórias.

Uma segunda explicação, em Carvalho (2003), recaiu sobre a idéia de que as meninas se adaptariam melhor à escola do que os meninos, o que se associaria ao fato de que as meninas já viriam docilizadas ou “domesticadas” de suas famílias, daí serem mais calmas, mais silenciosas. No entanto, Carvalho (2003) afirma que os resultados encontrados

em seus estudos contradizem esta noção: as professoras colocaram os meninos em dois pólos: ou são muito inteligentes ou dão muito trabalho, enquanto as meninas ficariam num termo mediano: nem tão inteligentes, mas, não trabalhosas.

Carvalho (2003) provoca a partir destes dois primeiros pontos uma discussão interessante:

Com esse tipo de explicação a gente se exime da culpa, mas a gente também não pode fazer nada, o menino tem que trabalhar e vai mal na escola e ponto final. 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 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. Em que medida nossa própria atitude está participando desta construção? (CARVALHO, 2003, p. 190).

Como terceira explicação Carvalho (2003) apontou, a idéia recorrente em trabalhos nacionais e internacionais que consistiu na tentativa de inversão da explicação baseada na passividade das mulheres, na crença da natural passividade das meninas obedientes. A autora apontou por fim, uma necessidade que antecedia a compreensão do(a) aluno(a), que se referiu à discussão sobre a identidade de gênero, sobre os currículos escolares e sobre os materiais didáticos, através da criação de espaços coletivos de reflexão; caso contrário, correria-se o risco da discussão sobre o fracasso escolar masculino tornar-se veículo de pretexto para o reforço de uma identidade masculina que é tomada como superior, isto é, menino branco, heterossexual.

Altmann (1999), realizou um estudo acerca da ocupação dos espaços escolares, através de observações de aulas de Educação Física, dos jogos olímpicos, dos

recreios, das festas escolares, e de algumas aulas de outras disciplinas, de conselhos de classe e da reunião de professores(as), em quatro turmas de 5<sup>a</sup>. séries do ensino fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte (MG). Os(as) alunos(as) tinham em média de onze a quinze anos de idade. Altmann verificou que os locais de difícil acesso ou aqueles com entradas restritas eram mais freqüentados por meninos do que por meninas. Percebeu que o esporte, particularmente o futebol, foi uma das formas pelas quais meninos exerciam o domínio dos espaços da escola. As meninas resistiam a esta dominação através de outros jogos e brincadeiras, como, por exemplo, pular corda ou jogos musicados. Nos jogos olímpicos, Altmann (1999) verificou que as posições de comando eram exercidas, essencialmente, pelos meninos: “meninas somente eram capitãs nas equipes femininas e, ainda assim, esta função era subalterna à do técnico, que era um menino” (ALTMANN, 1999, p. 160). As figuras e os nomes das equipes também faziam referência à violência, o que carregava, implicitamente, a idéia de que o mundo dos esportes era dominado pela virilidade, cabendo às meninas apenas adaptar-se. Outro dado relevante apresentado neste estudo referiu-se as diferentes estratégias adotadas por meninos e meninas no tangente à transgressão em relação às normas escolares. Altmann evidenciou que a transgressão de normas, explícitas ou não, era uma condição para a ocupação de determinados espaços escolares e que os meninos faziam isto mais freqüentemente que as meninas. Analisando as fichas de acompanhamento dos alunos a autora verificou que, de forma, geral os meninos desobedeciam mais às regras disciplinares do que as meninas. Percebeu-se, também, que enquanto os meninos usavam como estratégia a transgressão as meninas usavam a não transgressão. (In)conscientes de que o bom comportamento era desejado pela escola, as meninas tornavam-se cúmplices da professora, mantendo-a informada de tudo o que ocorria na sala, e utilizavam isso como forma de conseguir a defesa e a solução dos problemas, por parte da professora, em alguma situação em que não tivessem condição de resolver; além disso, costumavam tomar uma

atitude proibida na ausência da professora, como, por exemplo, dançar, correr pela sala, pular, bater os dois pés na parede conforme nos relata Altmann.

Segundo Altmann (1999), estas estratégias adotadas pelas meninas foram discutidas por Julia Stanley (1995 apud Altmann 1999). Segundo Stanley, a tranquilidade ou a docilidade das meninas não seriam um traço característico de sua personalidade e sim uma resposta à escola e seus mecanismos de subordinação. Portanto, o obedecer das regras das meninas seria uma estratégia adotada para se ir bem na escola, já que os professores apreciavam tal comportamento como uma espécie de requisito para o bom desempenho escolar; o que leva-nos a concluir que a própria escola oferece, em seu processo de socialização, tal docilidade.

O que estes estudos têm em comum é a relação entre a construção de identidades de gênero, suas dimensões e suas relações com os processos escolares, educativos.

A escola é palco de uma diversidade de experiências que envolvem relações de poder, de hierarquia e de papéis e funções. Ela, a escola, é responsável, também, pela construção das diferenças de gênero. E contribui para esta formação através de diferentes mecanismos e formas, evidentes ou não, aceitos ou não.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p. 57).

Ainda sobre o processo de construção do sujeito Louro (1997) afirma que:

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou

dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas estas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 1997, p. 63, grifo da autora).

É preciso, portanto, estar atento aos processos formativos enquanto espaços de intercâmbios e de construção de múltiplas identidades, crenças, concepções e de formação humana. E a escola é um dos espaços sociais, talvez um dos mais importantes tendo em vista que é um espaço onde a criança passa grande parte do tempo e onde as possibilidades de interação com outras crianças sejam maiores, que forma ao mesmo tempo em que produz diferentes formas de lidar, enfrentar, submeter e construir diferentes percepções, concepções, idéias e valores acerca de questões como o gênero e a injustiça.

Percebe-se então, com estes estudos, que diferentes expectativas se constroem com relação à escola, aos alunos, aos professores, ao processo de escolarização e com relação, também, às dinâmicas que neste espaço se estabelecem. Que meninos e meninas constroem suas crenças, os modos de relacionar com as outras pessoas, com as situações, a partir de referenciais que são partilhados na e pela escola. Os sentidos e os sentimentos construídos em relação à escola passam, portanto, por construções mentais e simbólicas que são ancoradas em diferentes, múltiplas e complementares identidades de gênero e nos papéis que cada um ocupa nesta dinâmica.

#### 1. 4. Discutindo algumas raízes das diferenças entre escolas particulares e públicas

Uma das variáveis que utilizamos nessa pesquisa foi o tipo de escola freqüentado pelos(as) alunos(as), isto é, escolas particular ou pública.

Apoiadas na noção de marcação social defendida por Doise (1993 apud Menin 2005), partimos do pressuposto de que a pertença social/escolar dos(as) alunos(as) das diferentes escolas contribuiria para a construção de diferentes representações acerca da injustiça escolar.

Nesse sentido, acreditamos ser necessário apresentar um breve resgate histórico sobre algumas raízes formadoras das escolas particulares e públicas no Brasil com a intenção de identificar, nesse processo, alguns mecanismos que ancorassem as diferentes práticas pedagógicas e disciplinares que persistiram ou que foram (re)construídas ao longo do tempo e que foram adotadas pelas escolas, regendo assim, direta ou indiretamente, o viver diário dos(as) alunos(as) possibilitando a elaboração de diferentes interpretações de meninos e meninas sobre situações injustas que podem comparecer nas diferentes instituições escolares.

Antes de iniciarmos a discussão do tema gostaríamos de ressaltar que apesar de parecer comum usarmos corriqueiramente a expressão *público* para falarmos sobre a escola que é oferecida à grande maioria da população brasileira, é cabível, e mesmo necessário, que questionemos este conceito, uma vez que diferentes sentidos, e interpretações abrangeram este termo em diferentes momentos da história de nosso país. Sanfelice (2005) esclarece-nos acerca desta conversão:

A margem para que se cometa o equívoco de converter o conceito de “escola estatal” em sinônimo de “escola pública” talvez se origine nas diferentes conotações que o conceito de público é portador, uma vez que ele “tanto pode se referir àquilo que pertence a um povo, a uma coletividade, como àquilo que pertence ao governo de um país, estado ou cidade. Público também sugere algo que pertence a todos, que é comum e por oposição ao

que é privado. (...) Embora as conotações acabem por sugerir o equívoco, a leitura rigorosa da história não permite tomar o estatal como algo imediatamente equivalente a público, povo, algo que é de interesse comum. (SANFELICE, 2005, p. 95)

De acordo com Saviani (2005), público pode ser utilizado para expressar aquilo que é de uso comum, que serve para beneficiar a todos, o que é coletivo, por isso oposto ao que é individual, particular.

Em contrapartida, público está referido àquilo que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites. Finalmente, público está referido ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade (SAVIANI, 2005, p. 2).

Segundo Saviani (2005), ainda que desde o início da era moderna se falasse do apelo aos governos para a criação de escolas para instruir o povo, parece que a expressão escola pública surgiu, inicialmente, com a conotação de ensino coletivo, isto é, ministrada por meio de ensino simultâneo e a cargo de preceptores privados.

Uma segunda significação de público, atribuída por este autor, relacionou-se com a idéia de “escola popular” que foi utilizada para definir uma educação que seria destinada para a população em geral. Segundo Saviani, a instrução pública no século XIX esteve atrelada ao empreendimento de organização de sistemas nacionais de ensino que visariam o acesso de população a uma instituição que estivesse capacitada para garantir que seus alunos adquirissem as competências de ler, escrever e contar, que se relacionou assim ao ensino elementar. Tal fato permite que entendamos uma outra categorização possível para a designação de escola pública, predominante no século XX, isto é, a escola estatal, criada e mantida pelo Estado e que deve incluir a abrangência dos diferentes graus de ensino; assim

como deve ser de competência deste Estado o provimento e manutenção das condições físicas, estruturais e pedagógicas em seu conjunto.

Entretanto, outros conceitos surgiram nas duas últimas décadas deste século, como os conceitos de escola pública-não-estatal, escolas de terceiro setor e correlatas.

Nos decorrer do processo histórico estes conceitos se entrecruzam conforme veremos.

Talvez seja possível afirmar que as bases das diferenças entre os diferentes tipos de ensino destinados às diferentes classes econômicas ao longo do tempo já tinham suas origens no trabalho catequético desenvolvido pelos jesuítas com seus aldeados, por volta do século XVI, através das aulas de música e canto, português e gramática. E, mais tarde, por volta de 1560, através do trabalho deste grupo religioso, com os colégios para os filhos dos colonos. Estes colégios, criados pelos jesuítas para educar meninos brancos, eram mantidos pela Coroa, já sob o domínio da burguesia mercantil, através da redízima. Nos colégios de ensino secundário, o plano de estudos era definido a partir da *Ratium Studiorum*<sup>4</sup>.

Segundo Hilsdorf (2005), a partir do século XVIII, os jesuítas, enquanto grupo religioso, educadores e colonizadores, passou a ser recusado pelos ilustrados portugueses e foram expulsos pelo Marquês de Pombal e seus estrangeirados<sup>5</sup>, o que demandou uma reestruturação do sistema de ensino das metrópoles e, conseqüentemente, das colônias, que fez com que a educação escolar, antes sob domínio jesuítico, passasse a ser de controle do Estado. Foram fundadas as aulas régias avulsas secundárias para meninos que eram ministradas por professores escolhidos, concursados publicamente, e pagos pelo Erário Régio. As aulas do ensino elementar estavam, naquele momento, a cargo dos professores leigos particulares, dos oratorianos e de outras ordens religiosas, ou ainda de professores

---

<sup>4</sup> O conteúdo programático da *Ratium Studiorum* era composto de aulas de gramática latina, humanidades, retórica e Filosofia. Depois de uma gradação de oito anos, o aluno era considerado letrado.

<sup>5</sup> Os estrangeirados eram adeptos de novas correntes de idéias modernas; por terem contato com a cultura ilustrada de outros países da Europa eles tinham a necessidade de desapego ao real e tinham aversão ao pensamento provinciano cultural e político, e às idéias dos jesuítas.

pagos através de impostos arrecadados na esfera municipal. Ocorreram mudanças quanto aos métodos e programas de ensino, no nível secundário, ou seja, foi instituído um método mais simplificado e resumido de aprender latim, na língua materna e utilizando-se cartilhas impressas a partir do método simplificado.

No Brasil os estudos científicos modernos e as idéias afrancesadas chegaram através dos alunos, que estudaram no exterior, principalmente na Universidade de Coimbra. Além disso, segundo Hilsdorf (2005), as idéias circulavam na colônia também por meio de panfletos, cópias manuscritas e por meio de textos embarcados de forma clandestina; grande parte deles através das sociedades coloniais letradas.

Em 1823, a Assembléia Constituinte aprovou apenas a criação de dois institutos superiores, em São Paulo e em Olinda. Depois que a Assembléia foi dissolvida, foi promulgada a Constituição do Império que prometia ensino primário e gratuito para todos, no entanto, sem apresentar meios que garantissem tal efetivação.

Na primeira legislatura apareceu o tema educação popular, e, além da denúncia de necessidade de recursos e escolas, houve a apresentação de um projeto que defendia a criação de um sistema nacional de ensino composto por escolas primárias, secundárias e superiores, mas, o texto da proposta não foi discutido. No ano seguinte, 1827, a proposta foi reapresentada, e a parte referente à educação primária sofreu tantas alterações que quando foi aprovada, ficou reduzida à manutenção das aulas avulsas públicas para meninos e agora, também, para meninas. A legislação definiu ainda a instituição do ensino mútuo como forma de organização das aulas, o que reduziria os gastos com materiais.

Em conseqüência do movimento levantado pelos liberais na tentativa de frear as ameaças destes acordos, houve uma partilha de competências entre a Assembléia Legislativa Geral, as Assembléias Provinciais e a iniciativa privada, de modo que as responsabilidades da educação das primeiras letras e o curso de formação de professores

foram transferidas para as províncias, ficando sob a responsabilidade da Assembléia Geral e dos ministros do Império o ensino superior e as aulas da capital. Hilsdorf (2005), mostra-nos que o poder central criou o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que dava acesso direto às Academias e impedia que outros estabelecimentos criados pelas províncias e pelas iniciativas particulares oferecessem este acesso. Ocorreu que as províncias abandonaram seus liceus e ginásios ficando assim, isentas das responsabilidades para com este nível de ensino. As escolas particulares, por outro lado, ofereceram cursos avulsos que se concentravam nas disciplinas preparatórias para os exames de ingresso, sendo esta uma preparação rápida e específica. Esta modalidade de ensino passou a funcionar como preparatória para o ensino superior.

A partir de 1870, no Brasil, o campo de debates e polêmicas abertos pelos liberais estava efervescente, inclusive os debates para a educação necessária para modernizar o país que deveria ser também livre em iniciativas e realizações. Houve resistência por parte dos conservadores que insistiam na manutenção do regime escravocrata e na manutenção dos ensinos elementar e secundário a cargo das províncias, mas os moderados já exigiam a presença do Centro no âmbito do ensino elementar.

No período seguinte, compreendido entre 1870-1920, segundo Hilsdorf (2005) ocorreram algumas mudanças políticas, sociais e econômicas no cenário nacional. Acreditava-se que pela via evolutiva o Brasil cresceria e transformar-se-ia pelos atos políticos e nas instituições escolares; por conseqüência, a grande arma da transformação era a educação. Objetivava-se formar uma sociedade branca, imigrantista, nacionalista, estratificada e com direitos e deveres diferenciados de acordo com a posição social ocupada.

Surgiu ai, também, a preocupação com a qualidade da educação e a recusa de modelos ultrapassados como, por exemplo, a escola monárquica, a confessional católica ou a iniciativa privada comercial; em contraposição eram aceitas como escolas modernas, as

escolas particulares de responsabilidade dos americanos de confissão protestante, de positivistas e de cientificistas.

Em 1893 foram criados os grupos escolares, isto é, um agrupamento de aulas avulsas num mesmo prédio, com uma só direção, e com professores encarregados de classes de ensino simultâneo, progressivo e seriado dos conteúdos onde crianças do mesmo nível de aprendizagem eram reunidas. Esses grupos ainda não eram as escolas de massas. De acordo com Hilsdorf (2005) eram espaços pensados para a população trabalhadora que já morava em cidades e que se dedicam à alfabetização e à doutrinação segundo os valores republicanos.

Em 1910, o governo criou escolas elementares noturnas para crianças trabalhadoras próximas das fábricas e também escolas para adultos trabalhadores também construídas em bairros de maior população proletária, com a função estratégica de disciplinar o trabalhador que deveria ser devotado e patriota.

Avançando no tempo, Hilsdorf (2005), afirma que para Fernando de Azevedo as décadas de 20 e 30, foram marcadas pela presença dos divulgadores da Escola Nova, e isso acabou por fixar uma nova visão sobre a educação que diferia, essencialmente, dos modelos tradicionais e avançava numa direção de progressividade educacional. Ainda segundo esta autora, Nagle apresenta uma posição mais cautelosa em relação a esta divisão proposta por Azevedo. Conforme Hilsdorf (2005), Nagle, chamando este movimento de “otimismo pedagógico”, acreditava que na década de 20 houve um processo de despolitização das idéias republicanas de ampliação do acesso à escola elementar na medida em que os novos profissionais de educação se guiaram por vertentes técnicas para tratarem da educação popular.

Hilsdorf (2005), nos relata que a educação na década de 30 tinha como eixo a promoção de valores ligados à moral, família, religião, pátria e trabalho, tendo como

alicerce a formação de uma nação moderna, eram ressaltadas as aulas de educação física, educação moral e cívica. Houve, também, a reintrodução do ensino religioso na escola pública, em decorrência dos acordos firmados entre a igreja e o governo Vargas, ampliando deste modo, a influência da igreja, uma vez que o ensino secundário já era dominado pelas instituições particulares e confessionais.

Todos os sistemas de ensino foram conformados aos objetivos da modernização da sociedade por meio de uma inteligência e mãos-de-obra qualificadas para desenvolver a brasilidade. Para tanto foram editadas muitas leis orgânicas que procuraram regulamentar o cotidiano escolar por meio da prescrição dos programas curriculares, disciplinamento, homogeneização dos sujeitos, metodologias de ensino, entre outras; e tentaram a equiparação entre escolas de ensino particular e público. Quanto ao ensino técnico este tinha um caráter formador, pois era organizado em ciclos e era explicitamente destinado aos alunos oriundos das camadas populares o que garantia as diferenças de classes.

Segundo Frigotto (2005), o que ocorreu de contraditório fruto da ditadura foi a criação de um grande sistema de pós-graduação nas diferentes modalidades do ensino superior, ampliando assim os quadros dos intelectuais, resistentes da ditadura.

Baseada em Romualdo P. de Oliveira, Hilsdorf (2005) afirma que houve na década de 40 um continuísmo em relação ao período passado na medida em que os debates giravam em torno de quem e como conseguiria o controle da educação, que era por sua vez, considerada como fator de construção de mentalidades, formadora de costumes, construtora do progresso nacional. Junto com os católicos, os constituintes defendiam uma educação separada da relação com o Estado gestor de uma educação pública, obrigatória e gratuita, sendo assim, favoráveis ao ensino religioso nas escolas. Os liberais defendiam uma educação leiga, mista, gratuita obrigatória e de responsabilidade do Estado.

Segundo Hilsdorf (2005), no período da década de 50, para atender a enorme clientela formada a partir da explosão demográfica nas cidades em função do desenvolvimento industrial, Jânio Quadros usou alguns recursos para a educação elementar, como, por exemplo, a redução do período letivo nas escolas; criação de classes de emergência; aumento de número de alunos por sala; instituição da promoção automática; instituição de escolas normais e noturnas, entre outras. Essas medidas efetivaram-se de forma permanente e foram implantadas, majoritariamente, em bairros periféricos, onde se concentrava a parcela desassistida da população.

Ao longo da década de 60, marcada pelo forte intervenção estatal na economia em função do capital estrangeiro, a educação foi se caracterizando, pela influência da lógica liberal, pela sua adequação aos patamares da produção estrangeira. Era a teoria do capital humano que daria as cartas neste período. Esta tendência foi decorrente dos investimentos e apoios externos na educação brasileira. Os apoios foram frutos dos acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Internacional de Desenvolvimento (USAID).

Os acordos MEC/USAID formaram as bases que direcionaram as reformas ocorridas no período posterior a 1964. De acordo com Hilsdorf (2005), as reformas de 1968 e 1971<sup>6</sup> acabaram por isolar a educação do contexto político e social, quando substituiu a participação da população pela eficiência e racionalidade primada pelos acordos impostos pelo MEC/USAID.

As décadas de 80 e 90 foram marcadas pelo continuísmo de questões como a desigual distribuição da renda, apesar do crescimento de alguns setores da economia, por outro lado impregnada por um processo inflacionário e um processo que garantia a

---

<sup>6</sup> A reforma universitária de 1968 fez um ajustamento da universidade brasileira aos moldes da educação tecnomilitar da época, que previu maior produtividade sob a redução de recursos. A reforma de 1971 estabelecia as escolas de 1º. grau como curso único, seriado, obrigatório e gratuito de 8 anos e definiu o 2º. grau como profissionalizante com vistas à formação de quadros técnicos para a indústria, mascarando assim a diminuição de vagas para o ensino superior.

concentração da renda em poucas mãos. Ainda segundo Hilsdorf (2005), a imposição do setor econômico sobre a educação e o esmagador interesse pelo privado, em sobreposição ao público, levaram a um agravamento da questão educacional que teve como resultado um processo de exclusão escolar e social. Apesar das medidas adotadas para a amenização dos fatores considerados no processo educativo, ora externos ao processo escolar ora os intrínsecos à própria dinâmica educativa, que tentavam remediar a carência material e cultural dos alunos, viu-se que o que de fato predominava quando se tratava de educação eram os interesses empresariais e particulares.

Diante do que foi exposto devemos ressaltar que ao longo da trajetória histórica-política do processo educativo no Brasil estiveram presentes, todo o tempo, interesses e disputas que foram mobilizadas por diferentes motivações políticas, econômicas, sociais, ideológicas, culturais, religiosas, enfim, diferentes instâncias da sociedade, que lançaram diversos olhares sobre a educação através de muitas perspectivas de acordo com suas disposições na rede social.

De todo modo, vimos que a educação oferecida pelo Estado à maioria da população brasileira foi fortemente marcada por um caráter assistencialista em alguns momentos; em outros serviu à formação de mão-de-obra que garantisse a efetivação dos projetos elitistas e capitalistas.

Ainda assim, reconhecendo que o processo de democratização do ensino foi uma conquista, quantitativamente importante, acreditamos que a grande questão que se impõe diante deste quadro remete, então, à discussão não só da garantia do acesso à escola. Mais do que garantir o acesso e a permanência, de fato, na escola é essencial que se garanta um processo qualitativo de escolarização e, que ainda que essa escolarização não elimine as desigualdades sociais diretamente, mas, que ao menos forneça elementos para uma atuação mais eficaz na exigência dos bens e direitos que são essenciais ao bem-estar coletivo; e que

proporcione a estes(as) alunos(as) condições reais de uma atuação profissional de sucesso, para a socialização produtiva e solidária entre os indivíduos, para o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, justiça, respeito, reciprocidade, enfim pensar a formação de indivíduos que estejam dispostos e preparados para construção de uma sociedade mais democrática. Trata-se, portanto, de um processo de dignificação humana.

#### **1.4.1 Alguns estudos sobre escolas particulares e públicas**

Alguns teóricos têm se debruçado sobre essa temática, pensada a partir de diferentes enfoques, e que podem nos ajudar a entender melhor esse assunto pensando-o a partir das respostas de alunos(as) de diferentes escolas e níveis de escolaridade.

Shimizu (2002) realizou um estudo comparativo com amostras de alunos(as) brasileiros e argentinos, de escolas particulares e públicas objetivando analisar as representações sociais e julgamentos morais destes jovens, em relação a dois pressupostos da teoria de Kohlberg: o da prioridade do desenvolvimento cognitivo na formação de raciocínios e julgamentos morais; e o princípio da universalidade e o da não variação dos estágios do desenvolvimento do raciocínio moral em diferentes culturas. Fazendo um recorte deste estudo, que será apresentado mais detalhadamente no capítulo dois desta dissertação, e analisando, somente, as respostas da amostra brasileira e comparando essa amostra entre os diferentes tipos de escola, isso é, escolas particulares e públicas, Shimizu verificou que naquilo que se referiu à lei e à justiça, os alunos de escola pública, reforçam seu caráter impositivo e prescritivo, enfatizando a justiça em seu caráter institucional, enquanto os alunos de escola particular priorizaram relações sociais mais amplas enfatizando não apenas os deveres, mas os direitos de garantia de igualdade. Por outro lado, quando se tratou da

materialização das representações de moral e imoral, os(as) alunos(as) de escola pública direcionaram-se mais para uma moral pessoal, representando características de uma moralidade que se baseava nas relações entre eles e seus próximos e na eliminação das necessidades básicas inerentes a essas classes; e representaram nos protagonistas da imoralidade a falta de caráter. No que se referiu aos alunos de escola particular, ainda que representando a moral direcionada à formação de caráter, pensaram uma ética que ultrapassava os limites pessoais e materializaram a moral em pessoas da família através de relações sociais mais amplas e quanto à imoralidade relacionaram-na à falta de justiça e honestidade.

Aquino (1996) apresentou um estudo realizado por meio de 32 entrevistas em três escolas particulares e três escolas públicas de primeiro, segundo e terceiro graus da cidade de São Paulo (SP), que teve por objetivo circunscrever os mecanismos elementares que dão suporte às práticas e a seus vínculos no dia-a-dia dos contextos escolares, nos diferentes níveis e nos diversos discursos dos agentes e da clientela escolar. Aquino obteve resultados interessantes no que se referiu às estratégias e conteúdos adotados por professores(as) e alunos(as) dos diferentes tipos de escolas e séries para a legitimação de suas representações.

Segundo o autor a análise dos depoimentos pautou-se nos seguintes dispositivos: “os efeitos de reconhecimento do discurso; os efeitos do desconhecimento no discurso; os efeitos do posicionamento imaginário do sujeito” (AQUINO, 1996, p. 47).

Partindo de uma leitura das relações institucionais, Aquino encontrou neste estudo que o núcleo imaginário em torno do qual as representações institucionais se apresentaram, foi o teor normativo das condutas.

A educação *atitudinal* (disciplinar, moral e/ou psicológica) parece ocupar os principais territórios sobre os quais sedimentam-se os vínculos no âmbito escolar - o que não deixa de nos causar perplexidade uma vez que pouquíssimos foram os momentos em que se pôde entrever claramente a premissa de laicidade do ensino (AQUINO, 1996, p.147, grifo do autor).

Os dispositivos de controle e contra-controle variaram segundo o nível de escolaridade, o que demonstrou que a subjetividade construída nos contextos escolares carregou traços de caráter, fundamentalmente, normatizador tanto para professores(as) quanto para alunos(as). Descreveremos os resultados encontrados, apenas, nos primeiro e segundo graus. No primeiro ciclo do primeiro grau, tanto nas escolas particulares quanto nas públicas, a principal queixa docente foi a indisciplina dos(as) alunos(as). As professoras da escola pública utilizaram como estratégia pedagógica a pregação com o objetivo de imprimir a necessidade de se ter bom comportamento, o que indicou, portanto, seu caráter moralizante. Na escola particular, a estratégia normativa adotada foi a garantia da autoridade do professor que supôs respeito do aluno, bem como o senso dos limites do lugar que esse(a) aluno(a) ocupa. Tratou-se, assim, de uma estratégia com fundo psicologizante. De acordo com os professores, os alunos tentaram esquivar-se de diferentes modos na imposição da normatização: dissimulação, apatia, boicote ao desenvolvimento das atividades exigidas. Os(as) alunos(as) por sua vez, tanto de escolas particulares quanto de escolas públicas, homogeneizaram o perfil docente, interpretando o bom professor como sendo o professor austero, controlador e que ensina bem. Por outro lado, os(as) alunos(as) contra-controlaram a conduta docente por meio da simulação de uma conduta desejável, resistindo assim a normatização que foi operada.

No segundo ciclo do primeiro grau, apareceram novas estratégias de normatização e de resistência. Para os professores, de escolas particulares e públicas, a normatização deveria ocorrer por meio da formação de caráter, via conscientização, o que pôde acontecer até mesmo por meio de conteúdo específico. A tentativa aqui foi a de conscientização através dos movimentos internos do(a) aluno(a). Isso ocorreu através da exigência de participação dos alunos nas atividades propostas. Bom aluno era aquele que obedecia voluntariamente. O teor das estratégias pedagógicas adotadas foi essencialmente

moralizante, por isso o enfraquecimento do grupo de alunos(as) mostrou-se necessário na medida em que este grupo apresentava-se como uma imagem potente e extensa.

Para os alunos, houve uma dupla visão da figura do professor. Para eles(as) o professor dentro da sala de aula foi considerado autoritário, rígido e controlador. Fora da escola, tanto os alunos de escola particular quanto de escolas públicas, interpretaram o professor como amigo, com quem conversavam e que tinham suas relações intermediadas pela mutualidade. As estratégias de resistência a normatização por parte dos alunos se veicularam através da simulação de atitudes que eram consideradas desejáveis por parte do professor e do voluntariado ao projeto de normatização do professor desde que este professor carregasse características que correspondessem à imagem de professor amigo.

No segundo grau percebeu-se que houve uma nítida transformação dos lugares instituídos e um viés mais confrontativo nas relações. Para os professores de escolas particulares e públicas, o pré-requisito para a ocupação do lugar discente foi a imagem de aluno que tinha bom desempenho nas tarefas, bom comportamento e postura. As estratégias docentes giraram em torno da exigência de participação dos alunos, altruísmo e humildade. Isso se efetivou por meio da conscientização visando o desenvolvimento de atitudes moralizantes já que a intervenção docente esteve condicionada à formação postural/ moral do aluno.

Por sua vez os(as) alunos(as) desta etapa, mesmo se mostrando mais resistentes que os alunos das etapas anteriores, lançaram mão de diferentes estratégias que foram desde a repressão sutil até a sujeição às imposições. Assim sendo, os(as) alunos(as) desta etapa representaram seus professores de acordo com a avaliação que fizeram de suas competências de onde apareceram dois estilos diferentes de relação: um privilegiado, pautado na proximidade e outro pautado na distância e negação do outro. Com isso, pôde evidenciar-

se que houve uma progressão nos dispositivos imaginários pretendendo a maior proximidade e assimetria dos lugares.

Segundo Aquino (1996), a escola deve ser pensada por meio da superação da idéia de assepsia moral, considerando assim, outros elementos que escapam aos mecanismos de controle moral, intelectual e que mais se relacionam com as velhas práticas que se estabelecem e se perpetuam tornando a escola um *lócus* pouco produtivo de novas perspectivas.

Em certo sentido a escola imaginada por seus protagonistas e seus teóricos, teria como finalidade última a edificação de uma espécie de uma *assepsia* moral que, por sua vez capacitasse o sujeito para o conhecimento, para a profissão ou para a vida – o que afirmamos ser inverossímil e, portanto insustentável.

Entretanto, é possível atestar que, para além destes efeitos imaginários mediatos das práticas escolares, efeitos de outras ordens (desconhecidos e sempre inéditos) fazem-se valer nas rotações da vivência escolar, os quais se ignoram a maior parte das vezes e a maior parte do tempo (AQUINO, 1996, 157, grifo do autor).

Menin (2005), desenvolveu uma pesquisa sobre representações sociais de lei, crime, injustiça e imputabilidade penal em 480 adolescentes de escolas particulares e públicas de Presidente Prudente (SP). Através da aplicação de questionário a autora verificou diferenças importantes nas respostas dos alunos dos dois tipos de escolas. Com relação à lei, se percebeu duas tendências fortes; numa das tendências as leis foram percebidas como restrições e que por isso deveriam ser obedecidas enquanto fins em si mesmas, nunca podendo ser modificadas ou desobedecidas, e esta tendência foi mais predominante entre os alunos de escolas públicas, que foram considerados como sujeitos rígidos. A segunda tendência foi caracterizada pela percepção da lei como guias de atitudes que serviriam ao bem-estar de todos e que também poderiam ser mudadas caso isso fosse a necessidade da maioria e, em algumas situações poderiam ser desobedecidas. Esta segunda tendência foi a que predominou entre os adolescentes de escolas particulares, que foram considerados sujeitos tolerantes.

Numa escala de gravidade de situações em que foi solicitada a atribuição de notas que variaram nas frequências alta, média e baixa; apareceu grande uso de notas altas para as infrações nas duas amostras, isto é, particulares e públicas. Entre as infrações que foram marcadas com maior número de notas médias e baixas para situações como vandalismo e furtos, e, notas altas para situações de risco de vida humana apareceram, mais fortemente, entre os meninos tolerantes. De outro lado, apareceram notas muito altas, às vezes entremeadas de notas muito baixas, que agravavam mais uma situação de furto do que os maus-tratos infantis, entre as meninas de escolas públicas.

Nas situações em que retratavam um rapaz roubando o patrão que lhe devia dinheiro e a da diretora de escola que chamava a polícia para alunos que estavam aprontando, a maioria dos alunos achou que era errado o rapaz roubar seu patrão, no entanto, entre as respostas que consideravam isso correto, a maioria delas esteve concentrada nas escolas públicas. No que se referiu à atitude da diretora que chamou a polícia, houve grande diferença entre os tipos de escolas, de modo que os alunos de escolas particulares desaprovaram a diretora argumentando que este era um problema da escola e não da polícia; já os alunos das escolas públicas avaliaram como correta a atitude da diretora.

Quanto às concepções de injustiça, casos e denúncias, a autora encontrou grande variedade de respostas. Porém, três definições de injustiças prevaleceram: a legal, a retributiva e muitas foram classificadas como outras. Este tipo de respostas, outras, foi mais comum entre alunos de escolas públicas, que também foram o que mais apontaram respostas do tipo não viu e apresentaram posturas, novamente, mais rígidas. Os alunos de escolas particulares foram os que mais apresentaram denúncias de injustiças, sendo estas denúncias compostas por categorias variadas.

Por fim, no que se referiu ao rebaixamento da menoridade penal, a maioria dos alunos afirmaram que eram favoráveis a esta medida, acreditando que um adolescente

deveria ser punido da mesma forma que um adulto. Todavia, foram os alunos de escolas públicas os que mais desconheciam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Estes estudos nos demonstram que a posição social dos indivíduos é um fator importante na construção de suas representações sobre injustiça e sobre as relações escolares. As vivências e as experiências construídas por diferentes grupos se apóiam em valores, ideologias, crenças e culturas peculiares ao contexto em que se formam e ajudar a moldar e preparar o indivíduo frente à determinadas situações.

Tais pesquisas contribuirão, também, nas análises que faremos nesta pesquisa permitindo que compreendamos os aspectos que mais marcam socialmente os julgamentos e as representações de meninos e meninas de escolas particular e pública; e por outro lado, favorecendo comparações ou aproximações dos resultados encontrados.

### **1.5 A questão das marcações sociais: representações sociais, justiça e gênero**

O conceito de representações sociais foi pioneiramente definido por Moscovici em 1961 através de seu livro: *A Psicanálise, sua imagem e seu público* e traduzia-se na idéia de uma forma de conhecimento cuja especificidade ou função de guiar comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.

De acordo com Nóbrega (2001), Moscovici construiu este conceito inspirado no conceito de representações coletivas elaborado por Durkheim. O conceito de representações coletivas abrangia uma gama ampla e variada de formas de pensamentos e saberes que eram partilhados pelo coletivo e cuja característica essencial era a de revelar ao homem o que havia de inegável à experiência humana que se alongava no tempo e espaço.

Imersa a esta concepção estava a idéia de que os indivíduos deveriam pensar e agir da mesma forma, na medida em que esse conhecimento transcendia a esfera individual tornando-se assim, objetiva, assumindo, por outro lado, um caráter impositivo ou coercitivo. Esta compreensão fazia com que o conceito se tornasse estável diferentemente do caráter transitório das representações individuais.

Segundo Nóbrega, (2001), Moscovici se contrapõe a esta idéia de representações coletivas criada por Durkheim inovando esta noção com a noção de que o social é móvel e caracterizado-o por um processo criativo, isso é, o pensamento social é elaborado cognitivamente e simbolicamente e serve de orientação para o comportamento dos indivíduos.

A razão dessa mudança terminológica se justifica, de um lado, “*pela diversidade da origem tanto dos indivíduos quanto dos grupos*”, por um lado, pelo reconhecimento da importância da comunicação enquanto fenômeno que possibilita convergir os indivíduos (apesar de e por causa da divisão social do trabalho) numa rede de interações em que “qualquer coisa de individual pode tornar-se social, ou *vice versa*”. Nesse processo de comunicação, as representações sociais se elaboram na antinomia interativa onde são simultaneamente geradas e adquiridas. Para ele, as representações sociais não são nem homogêneas nem “*partilhadas enquanto tais por toda a sociedade*” (NÓBREGA, 2001, p. 61, grifos da autora).

Estudando como os conceitos psicanalíticos eram compreendidos pela população parisiense, Moscovici (1978) procurou evidenciar a forma como um conhecimento erudito interveio ou se misturou ao conhecimento popular, de senso comum e foi se reestruturando, se modificando. É interessante destacar que até o aparecimento da Teoria das Representações Sociais, o saber de senso comum era considerado um conhecimento confuso, fragmentado, desarticulado por estar num pólo oposto ao conhecimento científico, considerado pela Antropologia e pela Psicologia como um saber selvagem ou antecessor à lógica.

Estruturando-se naquilo que se denominava senso comum, Moscovici buscou trazer o que esses conhecimentos tinham de particular aos universos em que eram construídos, suas lógicas de manutenção e formação de idéias, valores, crenças, sentimentos e concepções acerca de determinados aspectos da vida social. “Ele descobre a estruturação e a natureza particulares a esse saber, restituindo, desse modo, o status legítimo à produção do conhecimento das massas, com a criação da teoria das representações sociais” (NÓBREGA, 2001, p. 63).

Assim, as representações sociais, para Moscovici (1978) têm a tarefa de interpretar e reconstruir o mundo que cerca o sujeito:

Quando se converte num sistema de interpretação, a representação social serve de mediadora entre os membros de um mesmo grupo. Não se trata de uma interiorização indefinida e precária, mas de uma ordenação das condutas e percepções. As informações adquiridas penetram a vida cotidiana e engendram comportamentos adequados, colocando num contexto diferente as relações entre pessoas e a maneira como elas são vividas. O mesmo movimento que torna uma teoria “subjetiva” estabelece uma concordância com o que ela pode ter de objetivo e, em suma, de exterior. É imprimindo sua marca ao microcosmos que uma representação se torna efetivamente social. Se não se apreende o seu papel na existência cotidiana, é impossível ter dela uma concepção clara (MOSCOVICI, 1978, p. 184-185).

Além da interpretação, a representação social permite que o sujeito seja capaz de clarificar sua história e seu universo, antecipar suas ações e modificar o meio em que vive.

A esse respeito Moscovici (1978) afirma que:

Representar não consiste somente em selecionar, completar um ser objetivamente determinado com um suplemento de alma subjetiva. É, de fato, ir mais além, edificar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar seus atos.

Em vez de adensar e imobilizar sobre as sociedades a sombra de uma experiência ou de um conhecimento vinculado a alhures, formar uma representação deles é animá-los de duas maneiras. Em primeiro lugar, vinculando-os a um sistema de valores, de noções e práticas que confere aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social e material, e de o

dominarem. Em segundo lugar, propondo-os aos membros de uma comunidade a título de veículo para suas trocas, e de código para denominar e classificar de maneira clara as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva (MOSCOVICI, 1978, p. 27).

A comunicação cumpre uma função importante no processo de interpretação da realidade, na tradução e filtragem dos símbolos por diferentes grupos sociais, conforme nos explica Moscovici:

A comunicação jamais se reduz à transmissão das mensagens de origem ou ao transporte de informações inalteradas. Ela diferencia, traduz, interpreta e combina, assim como os grupos inventam, diferenciam ou interpretam os objetos sociais ou as representações de outros grupos. O estilo rígido e, quanto ao fundo, autoritário das trocas científicas sofre os mesmos acasos e varia de um núcleo a outro da rede de comunicações. As normas e os símbolos coletivos ai se abastecem para efetuarem, depois, a filtragem necessária das informações e dos estilos. As palavras mudam de sentido, de uso e de frequência de uso, as regras mudam de gramática e os conteúdos adotam outra forma. No processo de comunicação, acompanhamos passo a passo a gênese das imagens e dos vocabulários sociais, seu conúbio com as regras e valores dominantes que compõem uma linguagem definida, a fala da sociedade. Uma fala bem feita para ser escutada, trocada e fixada na prosa do mundo (MOSCOVICI, 1978, p. 28-29).

As representações sociais podem ser entendidas, então, como saberes particulares compartilhados por determinados grupos sociais e têm por função fazer com este grupo atribua um sentido ao mundo que lhe rodeia e, além disso, preparar este grupo de forma simbólica e real para a tomada de atitudes frente à sociedade, de modo a modificar os elementos que fazem parte deste mundo em que o comportamento assume lugar; e também para justificar seus comportamentos diante de determinadas situações, na medida em que são teorias da realidade.

De acordo com Jodelet (1993):

A representação social é sempre uma representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto terão uma incidência sobre o que ela é.

A representação social está com seu objeto numa relação de “simbolização”, ela toma seu lugar de “interpretação”, ela confere significações. Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma “construção” e uma “expressão” do sujeito. Esta atividade pode remeter seja aos processos cognitivos - o sujeito é então considerado de um ponto de vista epistêmico – seja aos mecanismos intrapsíquicos (projeções fantasmáticas, investimentos pulsionais, identitários, motivações, etc.) – o sujeito é então considerado de um ponto de vista psicológico. Mas a particularidade do estudo das Representações Sociais é a de integrar na análise desses processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito (JODELET, 1993, p. 10).

As representações sociais podem ser, de acordo com Sá (1998), “conceitos, afirmações, explicações”, sobre determinados assuntos. São “saberes coletivos” compartilhados por um grupo de sujeitos e têm por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os sujeitos; isto é, tornar familiar, conhecido o que antes era estranho. São “teorias da realidade” que justificam a tomada de decisão e que preparam o indivíduo para a ação.

No que se refere ao aspecto estrutural, as representações sociais são formadas por uma figura e por um significado. Podemos entender como as representações se elaboram e funcionam a partir de dois processos: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação trata de materializar as abstrações feitas pelo sujeito, de modo a tornar a existência do objeto em algo quase físico, material, tornar aqueles conceitos em imagens “visíveis”. Nóbrega (2001) afirma que são três as fases constituintes do processo de objetivação. A primeira fase é a de construção seletiva; a segunda fase é a esquematização estruturante e a terceira fase é a naturalização.

- A primeira fase trata da seleção das informações teóricas e científicas pelo grande público consumidor dos meios de comunicação de massa; dessas informações são extraídos elementos que compõem os fatos

enquanto saberes do universo do senso comum. Esta seleção é feita através das condições que as pessoas têm acesso à informação; de acordo com sua inserção no grupo social (critérios culturais); e, pela retenção dos elementos da informação enquanto fator de coerência com os sistemas valorativos de determinados grupos (critérios normativos).

- Na segunda fase são constituídos os elementos estáveis da representação, ou o núcleo central que estrutura uma representação. Este núcleo central tem duas funções: a primeira é a de gerar e organizar dos elementos, de modo que o elemento central esteja, intrinsecamente, relacionado com os elementos periféricos na formação da representação. Além disso, tem a função de assegurar a estabilidade da estrutura central. Ressaltando que o elemento do núcleo central é produzido por sua finalidade e pelas condições onde se produz a representação.
- Na terceira fase há a concretização dos elementos que compõem a representação. Eles deixam de ser apenas abstrações e passam a ser uma tela de fundo que faz parte da representação.

O processo de ancoragem está, essencialmente, articulado ao processo de objetivação e compreende a forma pela qual as novas informações são incorporadas a conhecimentos anteriormente construídos de modo que passa a ser um conhecimento resignificado, reestruturado e se torna uma forma de reinterpretação da realidade de modo a servir de guia de orientação de condutas e de ação.

Nóbrega (2001), sugere que o processo de ancoragem se dá, assim como o de objetivação, em três fases: atribuição de sentido, instrumentalização do saber e enraizamento no sistema do pensamento.

Na primeira fase os conhecimentos produzidos são incorporados a uma rede de significações que é particular a cada cultura ou povo, de modo que estes saberes são estabelecidos segundo critérios hierárquicos de valor que cada cultura subscreve.

Na segunda fase há a relação entre o sujeito e o meio de modo que esta relação, sujeito-meio, é mediada pelo sistema de interpretação no qual o novo saber é transformado em um saber que lhe é útil por ter uma função de tradução e de interpretação do mundo.

Na terceira, e última fase, ocorre que o conhecimento que antes era novo, estranho, agora já é familiar, já foi incorporado e deixou de ser uma “novidade”.

Menin (2005) descreveu como esses dois processos ocorrem na representação de Psicanálise.

Estruturalmente, as representações sociais são constituídas sempre de uma figura e de um significado. No caso da Psicanálise, conceitos anteriores trazidos pela Ciência, são re-apresentados pelos sujeitos através de coisas concretas, objetivas, transformando idéias abstratas em “coisas” da natureza; trata-se da naturalização como objetivação. Assim, por exemplo, o inconsciente transforma-se num espaço mental localizado no fundo da mente, ou o complexo torna-se uma doença quase física, ou ainda, a psicanálise transforma-se num ato de confissão. Trata-se da objetivação através da qual um conceito abstrato de difícil entendimento é retratado, “coisificado” numa imagem de algo concreto. Por outro lado, aquele conceito re-apresentado como figura, imagem conhecida, ganha novas significações que vieram das antigas representações dos sujeitos, ou seja, antigos conhecimentos passam a mesclar-se ao novo conceito representado dando-lhe significados diferentes dos originais e mais próximos aos sujeitos das representações; é o fenômeno da ancoragem. A Psicanálise torna-se, por exemplo, “a ciência dos complexos”, termo mais usado para representá-la, e estes “complexos” são vistos como doenças das mais diversas, desde a timidez às novas síndromes totalmente desconhecidas da própria Psicanálise. Além disso, e em função desses processos de objetivação e ancoragem, a Psicanálise passa a ter significações diferentes conforme é representada (re-apresentada) por estudantes, por operários ou profissionais liberais (MENIN, 2005, p. 32-33).

Historicamente, podemos dizer que a partir de 1961 houve o período de explicitação da teoria das representações sociais. No período compreendido até 1972 houve o

delineamento desta teoria. De 1977 até 1989 ocorreu a difusão desta teoria. A partir de 1990 a teoria foi se consolidando. Durante todo este período a teoria passou por momentos de revisão e por tentativas de re-definição, no entanto, o ponto central, que é o saber coletivo, manteve-se.

De acordo com Shimizu (2002), os estudos em Representações Sociais têm sido marcados por três tendências que se desdobram da teoria original formulada por Moscovici. Uma delas, a mais fiel à teoria original de Moscovici, é liderada por Denise Jodelet em Paris. Esta tendência é marcada por uma roupagem descritiva e mais objetiva no que se refere às proposições básicas da teoria original. A segunda tendência é liderada por Willem Doise, na Suíça, de cunho mais sociológico; aborda as dimensões das condições em que as representações são produzidas levando-se em conta a posição social do indivíduo na sociedade e nos grupos. Essa tendência integra na sua definição de representação social as proposições de Bordieu. A terceira tendência é a de Jean Claude Abric que focaliza o conteúdo cognitivo da representação responsável pela organização de um sistema central e um sistema periférico de idéias que possuem características e funções diversas.

Deste modo, as representações sociais como “teorias do senso-comum” têm particularidades e fazem emergir uma identidade de grupo a partir das experiências vividas dentro dele. O próprio grupo passa a se caracterizar por estas representações partilhadas por seus membros em função do grau de adesão ou não aos tipos de opiniões, e, são ancoradas coletivamente apesar das heterogeneidades individuais. Os fatores culturais e as diferentes formas de viver influenciam muito na escolha dos elementos que aparecem como estruturadores da representação. A variedade e a diversidade contextual são fortes elementos na conceituação dos olhares em representação social.

Segundo Jodelet (1993):

Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Enquanto fenômenos cognitivos associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, à interiorização das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social que aí estão ligados. Por esta razão, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a aproximação da vida mental individual e coletiva (JODELET, 1993, p. 15).

Cabe ressaltar que os estudos em representações sociais revelam ou evidenciam aspectos comuns que são compartilhados por determinados grupos, de forma que os conhecimentos partilhados por estes grupos, que estão inseridos numa cultura, com valores e crenças particulares, numa sociedade que é marcada por fatos e eventos de ordem econômica, política e social, marcam socialmente as representações que estes grupos constroem e partilham. Nesse sentido, “somente vale a pena estudar uma representação social se ela estiver relativamente espalhada dentro de uma cultura em que o estudo é feito” (FARR, 2000, p.46).

Menin (2005) inspirada nos estudos de Doise (1993 apud Menin 2005) descreve o conceito de marcação social:

Por marcação social, o autor entende: as correspondências que podem existir entre, de uma parte, as regulações sociais que caracterizam interação entre os protagonistas realmente ou simbolicamente presentes numa situação específica, e, de outra parte, regulações cognitivas que ocorrem sob certas propriedades dos objetos que mediatizam essas regulações sociais. A noção de marcação social permitiria mostrar como o efeito organizador dos princípios de regulações sociais intervém nas regulações cognitivas, organizando os raciocínios sobre os objetos. Uma situação de raciocínio será considerada como marcada socialmente quando se torna evidente uma correspondência entre, de um lado, as respostas cognitivas implicadas na resolução da tarefa e, de outro, as respostas originadas de situações sociais que se juntam aos aspectos propriamente cognitivos da tarefa (MENIN, 2005, p. 39).

Quando falamos de representações sociais, falamos, então, de representações de grupos que se situam em espaços constitutivos de saberes e práticas que são orientadas por vivências e experiências que são entremeadas por representações acerca de objetos sociais. Estas representações falam não só pelas pessoas, mas também do mundo em que vivem, da cultura a que pertencem, da história de sua gente, das posturas que assumem frente determinações políticas, religiosas, enfim, falam também do campo em que estas representações se constroem e em que se impõem. Dizem, também, dos processos de construção cognitiva que regem, e que são regidas pelos objetos, marcando desta forma o pensamento, a atitude e o comportamento dos indivíduos e grupos.

## **CAPÍTULO 2: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INJUSTIÇAS E ESCOLA**

A escola tem se mostrado como um espaço de socialização bastante eficiente na participação e na formação de conceitos, valores, crenças e atitudes. Ela é, também, um espaço bastante diverso: diferentes expectativas, perspectivas e leituras se fazem dela e das experiências, diversas, que nela se constroem em função das distintas formas como estas experiências são elaboradas e interpretadas. Diferentes escolas, de vários tipos: públicas, particulares, rurais, confessionais, leigas, enfim, cada uma delas tem uma forma particular de gerenciar e de promover situações que geram ou que mobilizam experiências que por sua vez se ancoram de formas diferentes em sujeitos singulares e grupos em função de suas particularidades, marcando diferentemente as concepções e interpretações acerca dos objetos em questão nestas experiências. As relações humanas e as funções que cada um ocupa na dinâmica da escola têm muito a nos dizer sobre as formas como os indivíduos se encarregam de construir suas representações, como estes indivíduos julgam, moralmente, situações variadas, sejam estas situações impostas ou naturalmente ocasionadas no convívio humano.

Deste modo, a escola pode ser um local onde diferentes situações de injustiças podem ocorrer em virtude da complexa rede de relações que nela se instala, por tratar ou por aglutinar diferentes expectativas em relação aos processos de escolarização, aos tipos de relações estabelecidas, aos papéis, funções e lugares sociais que cada um ocupa na dinâmica educativa. Aliado a tudo isso, ainda, temos uma ampla variedade de fatores que contribuem para a formação de diferentes olhares sobre a escola, são fatores de ordem social, econômica, cultural, religiosa, entre outros.

Carbone e Menin (2004) afirmam que a escola é um espaço onde se tecem as relações com diferentes expectativas que variam de acordo com as funções sociais e

escolares e os papéis que cada um ocupa na dinâmica escolar, e, que a Teoria das Representações Sociais vem contribuir para se perceber e esclarecer criteriosamente esses saberes coletivos que são partilhados por um grupo e que nem sempre estão explícitos ou claros. No que se refere às concepções de injustiça na escola, estas podem ser representações sociais na medida em que podem vir de diferentes práticas, por serem coletivas, por serem comuns a um determinado grupo quando as práticas, vivências, classe social, são elementos partilhados por este grupo. A organização destas “teorias da realidade” pode se relacionar com outras visões que o aluno tem a respeito de sua escola, da finalidade da escola, de suas perspectivas e expectativas futuras.

As opiniões, os conceitos construídos e as experiências partilhadas por determinados grupos nos esclarecem sobre as diferentes representações que eles podem ter de determinados aspectos da realidade e nos oferecem pistas para entendermos quais os princípios que ancoram as representações que são comuns a estes grupos; quais os sentimentos, as idéias, as interpretações que fazem da realidade e como utilizam estas representações para agirem com e sobre o ambiente em que vivem.

Menin (2000), descreveu estudos realizados por Jakubowska (1991 apud Menin 2000) sobre justiça, que demonstram que os julgamentos podem variar em decorrência da pertinência social, a história política e como ela foi vivida e sentida por seu povo e dos momentos históricos de um determinado grupo. Através de uma pequena história<sup>7</sup> contada a crianças e adolescentes com idades entre 8 a 10 anos, 14 a 15 anos e 17 e 18 anos de idade, Jakubowska evidenciou os seguintes resultados: entre crianças de 8 a 10 anos de idade, a justiça foi percebida como traços de caráter e de condutas consideradas boas, a justiça, portanto, foi entendida em seu sentido legal; os adolescentes entre 14 e 15 anos foram encontrados três tipos comuns de respostas: a justiça como sendo uma conduta que obedece a

---

<sup>7</sup> Trata-se de uma história que falava sobre um povo que por muitos anos viveu sob o domínio de outro povo e que, este povo se vê livre a partir de certa altura. Neste contexto, pergunta-se sobre quais deveriam ser as leis que este povo adotaria para si.

leis; a justiça como forma de exigir a punição de pessoas consideradas culpadas; e a justiça como exigência de um julgamento justo para as intenções das pessoas. Entre aqueles com idades de 17 e 18 anos, igualmente, foram percebidas três tendências: a primeira tratou da justiça como o entendimento do que é o bem e o mal e agir segundo convicções próprias; em segundo lugar apareceram repostas que apontaram a justiça como a aplicação igualitária da lei; e justiça como julgamento justo. Segundo Jakubowska, a interferência das condições políticas do país foram fatores relevantes nas representações das crianças de acordo com a geração a que pertenciam e a influência das vivências provocadas pelas reformas do país.

Outros estudos, relatados por Menin (2005), como os de Doise (1991 apud Menin 2005) e Doise e colaboradores (1995 apud Menin 2005) sobre representações sociais de direitos humanos podem evidenciar que o que um povo considera justo ou injusto pode variar de acordo com princípios organizadores que se ancoram nas diferentes pertinências grupais. São eles:

- Países com histórias culturais diferentes e com lutas políticas específicas sobre direitos humanos podem dar ênfases aos princípios de igualdade e liberdade;
- Profissões nas quais se vivenciam diferentes necessidades e contatos com necessidades de outros podem valorizar os direitos humanos mais ligados aos socioeconômicos em detrimento de outros, fundamentais;
- Classes sociais e níveis educacionais podem permitir, ou não, uma visão mais ampla ou restrita dos direitos humanos;
- Adesões políticas e religiosas específicas; grau de fatalismo e sensibilidade a diferentes conflitos sociais; graus de consideração diversos a respeito da responsabilidade pessoal ou governamental, no cumprimento dos direitos humanos, podem levar a diferentes valorizações destes (MENIN, 2005, p.126).

Além desses estudos, Menin (2005), descreveu alguns outros que tratavam igualmente da influência dos fatores sociais, culturais, políticos ou religiosos nas concepções e representações sociais. São exemplos disso, os estudos de Percheron (1991 apud Menin 2005) sobre representações de justiça, lei e direitos humanos, com 800 jovens de 16 a 21 anos de idade; os estudos de Kourilsky (1991 apud Menin 2005), sobre as noções de lei, que

demonstraram variação nas representações conforme o sexo, a etnia e o patrimônio cultural dos sujeitos investigados; os de Malewska, Peyre e Bonerandi (1979 apud Menin 2005) e Malewska e Walgrave (1983 apud Menin 2005) sobre delitos de jovens e julgamento social, além de outros.

Recentemente, Shimizu (2002), realizou um estudo sobre representações sociais e julgamentos morais de jovens brasileiros e argentinos, o qual pretendia levantar questionamentos em relação a dois pressupostos da teoria de Kohlberg: o da prioridade do desenvolvimento cognitivo na formação de raciocínios e julgamentos morais e o princípio da universalidade e o da não variação dos estágios do desenvolvimento do raciocínio moral em diferentes culturas. Foram investigados dois grupos de estudantes de 8ª. série do ensino fundamental e 3ª. série do ensino médio, de escolas particulares e públicas de três regiões brasileiras: Marília (SP), Floriano (PI) e Erechim (RS); e, jovens argentinos, totalizando 821 pesquisandos.

Shimizu (2002) utilizou um questionário semidirigido que usou a técnica de evocação livre de palavras. As palavras-estímulo foram: moral, imoral, lei, justiça e injustiça. Os dados obtidos foram analisados por meio do *software* francês *Système Portable pour l'Analyse des Données Textuelles* (SPADT) (apud Shimizu, 2002). Outro instrumento utilizado na análise foi o método de análise por correspondência, o ANACOR.

Os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese inicial da autora de que as representações sociais e julgamentos morais variaram, conforme se modificaram os contextos culturais e econômicos, através da verificação da existência de diferentes tendências entre os jovens brasileiros e argentinos.

Comparando os dois grupos investigados, enfocando as palavras justiça e injustiça, percebeu-se que esta foi compreendida pelos brasileiros como um direito legal; o que demonstrou que a amostra brasileira apresentou um certo distanciamento e fatalismo em

relação à elas; já os argentinos acreditavam que a justiça servia para garantir a igualdade de todos os cidadãos, o que conotou que estes estudantes tinham mais consciência do papel e funções das leis na sociedade. No que se referiu à injustiça, os brasileiros atribuíram a esta palavra um sentido mais social, talvez por se sentirem mais próximos de situações que revelassem ou evidenciassem mais situações deste tipo em nossa sociedade; os argentinos, por sua vez, apontaram mais as conseqüências que as injustiças trazem para uma sociedade.

Analisando os dados à luz da teoria kohlberguiana, pôde-se dizer então que, em primeiro lugar todos os jovens se enquadraram no estágio 4 de desenvolvimento moral, denominado estágio convencional; e que, enquanto jovens de escola pública de 8<sup>a</sup>. série usaram mais pensamentos e esquemas de estágios 2 e 3, se comparados com os outros, os jovens argentinos, de escola particular de 3<sup>a</sup>. série utilizaram mais pensamentos e esquemas dos estágios 5A, 5B e 6.

A autora afirma que as diferenças encontradas entre os grupos refletiram uma vivência diferente que marcou e ancorou as diferentes representações.

Além da possibilidade da influência da idade nos julgamentos morais dos alunos em situações que considerem injustas, é interessante destacar, também, o papel exercido pelo gênero nestes julgamentos.

A escola, enquanto agência sistematizadora de um saber historicamente acumulado, e, instituição co-responsável pela formação moral daqueles que vão agir em sociedade pode ser, também, um veículo, ainda que ideologicamente ou de forma “(in)consciente”, reforçador de diferenças na esfera sexual, através do uso de uma linguagem sexista, de instrumentos pedagógicos, como o livro didático, por exemplo, que podem inculcar esta perspectiva de “divisão de gêneros”. Nos questionamos, portanto: Como a escola e seus agentes resolvem situações de conflito ou de injustiças na relação professor-aluno(a) e entre alunos(as) em sala de aula? Essas situações parecem inspirar as representações de

injustiças dos alunos(as)? Quais os conteúdos e tipos de injustiças escolares mais representadas pelos(as) alunos(as)? Os julgamentos morais e as representações de injustiças na escola são diferentes para meninos e meninas?

Em pesquisa realizada por Carbone e Menin (2004), sobre representações sociais de injustiça na escola de alunos(as) do ensino fundamental e médio de escolas particulares e públicas, foram analisados dois conjuntos de dados. Numa parte do estudo foram analisadas 72 respostas retiradas de um conjunto de 480 questionários aplicados por Menin em 1999 sobre injustiças. Estes 72 questionários apontavam diretamente a escola como local de injustiças. Responderam a este questionário alunos(as) de escolas particulares e públicas, na faixa etária de treze aos quinze anos de idade, de 8<sup>a</sup>. série do ensino fundamental e 1<sup>a</sup>. série do ensino médio, no município de Presidente Prudente (SP). Foram analisadas duas questões: “Você já viu acontecer alguma injustiça? Conte um caso” e “Nesse mundo que você vive, conhecendo tudo o que você conhece e já viu, o que você denunciaria como injusto?”.

Os resultados evidenciaram que em primeiro lugar os(as) alunos(as) apontaram o professor como principal agente de injustiças contra alunos por acusar, punir, dar notas baixas aos alunos por comportamento inadequado, por tratar alguns alunos(as) como mais favoritos(as) do que outros e por errar na atribuição de faltas. Em segundo lugar, apareceram os(as) alunos(as) cometendo injustiças entre si, como por exemplo, por acusarem injustamente outros por comportamento inadequado. Numa terceira categoria apareceu o governo como agente de injustiças contra professores(as) e alunos(as), por oferecer ensino de má qualidade e por fornecer baixo salário aos professores(as). A direção/coordenação da escola apareceu como agente de injustiças contra os(as) alunos(as) por punir os(as) alunos(as) que apresentavam mau comportamento de forma arbitrária. A polícia também apareceu como agente de injustiças contra alunos(as) quando foi chamada porque estes(as) estavam aprontando. Por fim, os alunos(as) foram apontados como agentes de injustiças contra

professores(as) por os(as) desrespeitarem. Apareceram, também, agentes indeterminados e as principais injustiças apontadas, nestes casos, foram drogas e cigarros na escola e acusar ou punir aluno(a) por comportamento inadequado.

Na segunda parte do estudo foi aplicado um questionário em alunos(as) de 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental de uma escola particular e outra pública, também no município de Presidente Prudente (SP). Os sujeitos que responderam a este questionário tinham idades que variavam de dez a doze anos de idade. Verificou-se grande diferença entre os níveis socioeconômicos dos(as) alunos(as) de escolas particulares e escolas públicas. Os pais e as mães de alunos(as) de escola particular ocupavam mais cargos com salários que superavam dez salários mínimos em média; os cargos ocupados eram: proprietários, gerência e profissionais liberais: médicos, advogados, dentistas. Na escola pública, os pais e as mães dos(as) alunos(as) ocupavam cargos que lhes rendiam salários inferiores a dez salários mínimos. Ocupavam cargos de profissionais manuais especializados: técnicos, eletricitas, marceneiros, entre outros. O questionário aplicado continha questões abertas, lista de frequência de situações conflituosas na escola e dilemas sócio-cognitivos. Verificou-se que, na maioria das questões, houve diferenças entre alunos(as) de escolas particulares e públicas quanto ao cumprimento de normas em função das necessidades pessoais. Os(as) alunos(as) de escolas particulares marcaram, mais fortemente que os(as) alunos(as) de escolas públicas, a necessidade do cumprimento das normas disciplinares e pedagógicas, enquanto os(as) alunos(as) de escola pública, mesmo reconhecendo a importância das normas escolares, priorizaram a manutenção das relações interpessoais e formas alternativas de resolução do problema de modo que o(a) aluno(a) não fosse prejudicado nas situações e dilemas propostos. Identificou-se, também, que na escola particular, os(as) alunos(as) acusaram o(a) professor(a) como principal agente de injustiças por tratar de forma desigual as diferentes salas de aulas e por aplicar normas escolares de forma rigorosa; enquanto que na escola pública, os(as)

alunos(as) se acusaram entre si como agentes de injustiças. Nas duas escolas, o tipo de injustiça mais apontado pelos(as) alunos(as) foi a injustiça legal. Em segundo lugar, na escola particular, apareceu injustiça retributiva e distributiva e, na escola pública, respostas do tipo “não sei” e injustiça pessoal.

Nesse mesmo estudo, (Carbone e Menin 2004), foi utilizado o programa Alceste<sup>8</sup> e foram verificadas diferenças nas representações de meninos e meninas no que se referiu aos agentes das injustiças. As correlações entre as palavras características de cada classe e as variáveis pesquisadas mostraram, de um lado, a personificação das injustiças na figura do professor mais correlacionada com alunos de 1<sup>a</sup>. série do ensino médio, do sexo masculino e de escola particular. Por outro lado, a escola em geral, como local de diferentes injustiças, apareceu mais correlacionada às meninas, de escola pública e de 8<sup>a</sup>. série do ensino fundamental. Isso pode evidenciar que diferentes tipos de injustiças, com diferentes agentes e vítimas podem ocorrer na escola e serem representadas de diferentes formas por meninos e meninas de diferentes idades e de diferentes tipos de escola. Questiona-se, portanto, quais as relações entre estas variáveis (idade, sexo e tipo de escola) e o conteúdo, os tipos de julgamentos morais e representações de injustiças na escola.

Recentemente, Menin et al (2003) realizaram um estudo investigando representações sociais de injustiças e escola entre alunos(as) de 4<sup>a</sup>. série do ensino fundamental e 1<sup>a</sup>. série do ensino médio. Foram pesquisados 276 alunos(as) de escolas particulares e públicas de duas séries: 4<sup>a</sup>. série do ensino fundamental e 1<sup>a</sup>. série do ensino médio. Destes 276 alunos(as), 143 estavam na 4<sup>a</sup>. série, de modo que 76 estudavam em escola pública e 67 em escola particular; 133 estudavam na 1<sup>a</sup>. série, sendo que 85 estudavam em escola pública e 48 em escola particular. Os alunos(as) de ambas as escolas estudavam em

---

<sup>8</sup> Programa Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto (Alceste), permite a associação de palavras, obtidas a partir de repostas dos alunos, de modo que sejam feitas correlações de acordo com as variáveis a serem analisadas pelo pesquisador. Neste caso, as variáveis analisadas foram sexo (masculino ou feminino), idade, escola particular ou pública e a série em que o aluno estudava.

período diurno. Tinham idades entre 9 e 11 anos de idade (alunos da 4ª. série) e de 15 a 17 anos de idade (alunos(as) de 1ª. série do ensino médio). Foi utilizado um questionário contendo três conjuntos de questões: no primeiro conjunto as questões eram referentes à situação socioeconômica dos alunos investigados; o segundo conjunto de questões abordava questões sobre definição e exemplos de injustiças na escola; no terceiro conjunto de questões foi organizada uma escala contendo 35 situações de injustiças relacionadas às ações dos professores, dos alunos e da direção da escola, de modo que para cada situação os(as) alunos(as) deveriam marcar se a situação: “nunca aconteceu ou aconteceu uma vez; aconteceu algumas vezes ou aconteceu várias vezes e acontece sempre”. Verificou-se, neste estudo, que houve variação na avaliação da escola como um espaço de injustiças quanto às séries em questão, isto é, 4ª. série do ensino fundamental e 1ª. série do ensino médio, e quanto ao tipo de escola, isto é, escola particular ou escola pública; no entanto, as diferenças quanto ao tipo de escola apareceram de forma menos acentuada. Por outro lado, com o avanço dos(as) alunos(as) nas séries escolares, isto é, da 4ª. série do ensino fundamental à 1ª. série do ensino médio, as diferenças entre os tipos de escolas foram se tornando mais evidentes, de modo que foi possível perceber que entre as classes de 1ª. série do ensino médio, as injustiças na escola foram mais identificadas.

Diante disso, percebe-se que a importância de se investigar as representações que balizam as concepções acerca do que se nomeia justo ou injusto no contexto pedagógico é essencial na elaboração de um currículo escolar ou programa de ensino que priorize a formação de alunos(as) críticos(as) e autônomos(as) intelectual, psicológica e moralmente. Em outras palavras, se o que se deseja é que a escola forme indivíduos justos é fundamental que ela promova condições para que estes indivíduos vivenciem situações de justiça, de autonomia e respeito, dentro da escola, em outras palavras, seria necessário pensar

a escola como uma comunidade onde princípios como a justiça, solidariedade, cooperação, amizade, entre outros estivessem presentes de forma viva, real.

Segundo Biaggio (2002), foi a partir da segunda metade da década de 70 que Kohlberg e colaboradores investiram em aplicar a teoria na prática visando promover o amadurecimento do julgamento moral dos sujeitos.

Sob orientação de Kohlberg, Blatt (1975 apud Biaggio, 2002) desenvolveu a técnica de discussão de dilemas morais em grupos com o objetivo de fazer com que os indivíduos fossem capazes de se desenvolverem moralmente. Através da formação de grupos com 10 a 12 pessoas, em diferentes estágios morais, eram debatidos dilemas morais propostos sob a orientação de um coordenador, que poderia ser um psicólogo, professor ou orientador educacional.

Este tipo de método tornou-se popular porque não usava a doutrinação para desenvolver valores, tampouco requeria que os sujeitos se tornassem adeptos de conjuntos de crenças e religiões. Além disso, este método possibilitava o desenvolvimento natural, por meio do diálogo, da discussão, de estruturas universais que permitiriam a tomada de decisões. Não usava o relativismo porque acreditava que os estágios morais seguiam uma seqüência que era hierárquica de modo que o estágio seguinte seria melhor e mais desenvolvido que o anterior.

Deste modo, aplicado à educação, este método poderia favorecer melhores condições na sala de aula por estimular os(as) alunos(as) na busca das melhores soluções possíveis para os dilemas, de modo que o(a) professor(a), enquanto líder da discussão, deveria coordenar os pontos de vista que estivessem em conflito de modo que todos os(as) alunos(as) participassem das discussões.

Segundo Biaggio (2002), preocupando-se com a necessidade das discussões terem efeitos reais na vida das pessoas, Kohlberg propôs que fossem acrescidos

aos dilemas hipotéticos situações e dilemas reais, vivenciados pelos(as) alunos, pretendendo assim fazer com que os sujeitos enfrentassem problemas morais com conseqüências para os(as) alunos(as) e seus colegas de sala. Foram nas décadas de 60 e 70, com o surgimento das escolas alternativas, que apareceu a oportunidade para Kohlberg assessorar uma escola em Cambridge a pedido dos(as) professores(as). Foi ai então que Kohlberg criou a Cluster School, que ficava dentro da Cambridge High School e contava com 64 alunos(as) e seis professores(as) e alguns funcionários(as). Os alunos se reuniam na Cluster por duas horas/dia e tinham, também, aulas na Cambridge High School.

Conforme nos relata Biaggio (2002), a programação dos alunos na Cluster consistia em aulas de inglês e estudos sociais três dias da semana e reuniões semanais junto aos professores; estas reuniões eram denominadas reuniões da comunidade. Nas reuniões eram decididas, através de discussões, as questões referentes às regras e a forma como elas seriam mantidas. Cada um(a) dos professores(as) e alunos(as) tinha direito a um voto. Antes de cada reunião semanal toda a equipe de professores(as) se reunia com Kohlberg e alguns voluntários para elaborarem a pauta da reunião, a fim de verificarem quais os itens mais favoráveis para a discussão moral na reunião. Um dia antes de se reunirem com Kohlberg, os professores e alunos se encontravam em pequenos grupos (os chamados grupos conselheiros), como forma de introduzir as questões que seriam tratadas nas reuniões. A reunião semanal atendia dois objetivos principais: era um encontro para uma tomada de decisões e era um ritual que dava ao grupo um sentido de comunidade, de modo que os valores, as normas e as crenças serviam de base para a construção da comunidade. Por isso, a violação das regras era também uma violação à comunidade.

Nesse sentido, a forma como eram realizadas as punições para os alunos que violassem as regras não era entendida como ato de revide, de vingança e sim como meio de reafirmar a autoridade democrática da comunidade e curar os males feitos à ela. Assim,

todos tinham o sentimento de pertencer ao mesmo grupo a quem deveriam respeito mútuo, na medida em que todos eram tratados igualmente, sem privilégios ou favoritismos. Havia nesta comunidade um projeto comum: a construção de uma comunidade justa que envolvia a construção de regras que a tornasse possível e necessária. As decisões eram coletivas e se aplicavam a todos os participantes.

#### Segundo Biaggio:

Na Escola Cluster, a igualdade significava que a equipe de professores tinha que resistir à tentação de dar as regras unilateralmente quando surgiam problemas na comunidade. Também significava que os professores tinham de se submeter à disciplina da comunidade para fatos como atrasos, linguagem rude ou abusiva, não socializar com certas “cliques” de estudantes, e não perder o controle e a calma. Nesses casos de violação por parte dos professores, os alunos discutiam a importância de aplicar os mesmos padrões de justiça a professores e alunos (BIAGGIO, 2002, p. 56).

Deste modo, o papel do(a) professor(a) na comunidade justa não era o de ditador de normas, autoritário, pelo contrário, além de ser responsável pelos(as) alunos(as), o professor deveria tornar sua experiência, sua especificidade pedagógica disponível ao aluno de modo que cada vez mais pudessem ser companheiros na busca da verdade.

Biaggio (2002), realizou uma adaptação da comunidade justa aqui no Brasil, em Porto Alegre no ano de 1995. No primeiro semestre foram realizadas a preparação e motivação de professores, coordenadores e diretores de uma escola, por meio de discussões de textos específicos sobre o tema e palestras. No entanto, houve problemas com relação à presença dos professores em decorrência da sobrecarga de aulas em várias escolas.

Um estudo piloto foi desenvolvido com alunos da 8ª. série por meio de discussões de dilemas morais que era coordenado por duas psicólogas que se reuniam também

com os professores de modo a prepará-los para a discussão dos dilemas com seus alunos.

Além dos dilemas, foram incluídos nas discussões os temas sobre ecologia e não-violência.

Como sugestões, para possíveis aplicações da comunidade justa no Brasil, autora aponta a necessidade de discussões de dilemas da vida real e não dilemas pré-estabelecidos pelo pesquisador; e um menor grau de formalização no desenrolar das reuniões.

## **CAPÍTULO 3: MÉTODO**

Nesta parte do trabalho descreveremos a opção metodológica adotada na pesquisa; os participantes e o local dos estudos. Faremos uma breve caracterização das escolas em que realizamos as observações e a aplicação dos questionários, enfocando os aspectos físico/estrutural destes prédios. Relataremos os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

### **3.1 Opção metodológica**

Optamos neste trabalho pela utilização de observações em sala de aula de diferentes disciplinas da grade curricular de classes de 5ª. série do ensino fundamental e 1ª. série do ensino médio de escolas particulares e pública.

A observação do contexto escolar diário permite a verificação de elementos da dinâmica pedagógica, disciplinar e relacional, os quais por sua vez, proporcionam a verificação da constituição sutil ou explícita das noções de justiça dentro da escola. Com isso pensamos ser viável comparar se as queixas dos(as) alunos(as) durante as aulas corresponderiam aos exemplos que poderiam ser narrados ou descritos quando os questionários fossem aplicados.

Acreditamos que a partir da observação é possível perceber como os aspectos envolvidos na dinâmica relacional entre alunos(as), alunos(as) e professores(as), alunos(as) e direção/coordenação, orientam e são orientados pelas comunicações, condutas, representações, princípios e diretrizes que regem tal dinâmica.

Os principais objetivos destas observações foram os de registrar e analisar as queixas espontâneas dos(as) alunos(as) sobre injustiças na escola em diferentes momentos do cotidiano escolar e verificar como essas queixas eram conduzidas ou como os conflitos eram resolvidos e entre quem ocorriam (entre alunos(as), entre alunos(as) e professores(as), entre alunos(as) e coordenação/direção escolar).

A partir destas queixas foi elaborado um questionário aplicado em alunos(as) de diferentes séries (5<sup>a.</sup> e 6<sup>a.</sup> séries do ensino fundamental e 1<sup>a.</sup>, 2<sup>a.</sup> e 3<sup>a.</sup> séries do ensino médio) e tipos de escolas (particular e pública). Pesquisas anteriores sobre injustiça e injustiça e educação também auxiliaram na elaboração do questionário.

O questionário foi composto de questões abertas e questões com alternativas sobre injustiça na escola. Tivemos por objetivo, com a aplicação do questionário, captar as representações de meninos e meninas de diferentes idades e tipos de escolas acerca das injustiças que podem ocorrer no cotidiano escolar; bem como verificar se as queixas espontâneas dos(as) alunos(as) sobre diferentes tipos de situações, nomeadamente ou não de injustas, percebidas nas observações compareciam nas respostas destes(as) alunos(as). Estas questões puderam nos oferecer elementos para uma análise quantitativa e qualitativa dos elementos e variáveis em discussão.

### **3.2 Participantes da pesquisa**

Realizamos observações em duas escolas particulares e uma escola pública no município de Presidente Prudente (SP), em diferentes aulas da grade curricular de salas de 5<sup>a.</sup> série do ensino fundamental e 1<sup>a.</sup> série do ensino médio, durante o segundo semestre letivo

de 2005. Na primeira escola particular foram observadas 29 aulas na sala de 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental. Na segunda escola particular foram observadas 10 aulas na 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental e 29 aulas na 1<sup>a</sup>. série do ensino médio. Na escola pública foram observadas 18 aulas na 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental e 14 aulas na 1<sup>a</sup>. série do ensino médio. É preciso destacar que tanto a 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental quanto a 1<sup>a</sup>. série do ensino médio de escola pública foram observadas na mesma escola, em horários diferentes: a 5<sup>a</sup>. série no período vespertino e a 1<sup>a</sup>. série no período noturno.

A tabela 1 ilustra o número de aulas observadas por escolas, séries e disciplinas.

Tabela 1 – Número de aulas observadas por escolas, séries e disciplinas

Disciplinas	Particular 1		Particular 2		Pública		Total
	5 <sup>a</sup> (A) EF	5 <sup>a</sup> (B) EF	5 <sup>a</sup> EF	1 <sup>a</sup> EM	5 <sup>a</sup> EF	1 <sup>a</sup> EM	
Artes	2	2	-	-	1	-	5
Biologia	-	-	-	4	-	2	6
Ciências	1	3	2	-	2	-	8
Ed. Artística	-	-	-	2	-	-	2
Ed. Física	-	-	-	2	1	-	3
Ed. Física Fem.	-	-	2	-	-	-	2
Ed. Física Masc.	-	-	1	-	-	-	1
Ética	-	1	-	-	-	-	1
Física	-	-	-	4	-	1	5
Geografia	-	4	-	4	3	-	11
História	-	3	-	4	1	-	8
Inglês	1	2	1	-	2	4	10
Matemática	3	3	3	4	5	4	22
Português	1	2	1	-	3	2	9
Química	-	-	-	5	-	1	6
Redação	1	-	-	-	-	-	1
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Mizusaki, 2006. Reorganizada por Aragão, 2006.

O número de observações na escola pública foi relativamente menor se comparado com as escolas particulares. Isso foi marcado por dois fatores: na 1<sup>a</sup>. série do ensino médio foram oferecidas 4 aulas por dia, enquanto na escola particular, os alunos desta

mesma série tinham 6 aulas por dia. Além disso, em alguns dias, os alunos da escola pública não tiveram aulas, por diferentes motivos; como, por exemplo, em algumas aulas os professores tiveram que se reunir para preparação da avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); noutro dia os alunos foram visitar a cidade da criança; em outra ocasião, os alunos assistiram a uma palestra sobre DST's/ Aids e nas aulas subseqüentes foram dispensados.

O número de alunos por sala também variou nos diferentes tipos de escola. As salas de 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental da primeira escola particular observada tinham 36 e 29 alunos matriculados respectivamente; na segunda escola particular, nesta mesma série, o número de alunos era 20. Na 5<sup>a</sup>. série da escola pública havia 34 alunos matriculados. A 1<sup>a</sup>. série do ensino médio da escola particular tinha 23 alunos. Na escola pública, apesar de 33 alunos estarem matriculados, o número de alunos que freqüentavam esta série era pequeno em relação às outras salas: 12 alunos. Uma das professoras desta sala comentou que a mesma era sala muito grande e que por este motivo foi desmembrada, transformando-se em duas.

### **3.3 Local das observações**

As classes observadas foram salas de 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental e 1<sup>a</sup>. série do ensino médio de escolas particulares e públicas do município de Presidente Prudente (SP). Escolhemos salas de 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental pelo fato de que os(as) alunos(as) estariam saindo de um ciclo escolar onde tinham somente um(a) professor(a) que ministrava as diferentes aulas que compunham a grade curricular. Na 5<sup>a</sup>. série os(as) alunos(as) entram num novo ciclo onde terão aulas que não tinham até então, o número de professores aumenta

e as responsabilidades e expectativas em relação à escola podem ser outras. Quando chegam ao ensino médio os alunos terão percorrido um longo ciclo e já estarão adaptados aos novos modos de composição do sistema de ensino; deverão ter passado por diferentes experiências e situações que lhes permitiram vivenciar novas formas de pensar, sentir e ver o mundo e estarão entrando numa outra etapa da vida escolar que vem carregada de outros sentidos, isto é, deverão estar iniciando uma fase de preparação para o vestibular e estarão começando a pensar na escolha de uma profissão onde terão responsabilidades diferentes das que tinham quando freqüentavam o ensino fundamental. E, tudo isso aponta para continuidades e descontinuidades nos modos de ser e de se impor ao mundo em que vivem e nas múltiplas formas como interpretam as situações que vivenciam e que lhes rodeiam.

Para a realização das observações, procuramos, inicialmente, uma escola particular onde já havíamos realizado um estudo anterior sobre injustiças na escola<sup>9</sup>, o que poderia ser um fator relevante para a aceitação da realização das observações e da aplicação dos questionários desta pesquisa.

A pesquisa pôde ser realizada, parcialmente, nesta instituição. Foram realizadas 29 observações de aulas nesta escola. Algumas aulas foram observadas numa sala de 5<sup>a</sup>. série, mas a grande maioria (72 %) das aulas foi observada em outra sala de 5<sup>a</sup>. série na mesma escola. A mudança de sala ocorreu a pedido da direção. Não foi possível, porém, realizar, nesta escola, as observações na sala de 1<sup>a</sup>. série do ensino médio, pois a direção da escola solicitou que parássemos com as observações uma vez que as professoras da 5<sup>a</sup>. série reclamaram muito para a direção sobre o comportamento dos(as) alunos(as). Essas professoras pareciam pensar que as observações estariam influenciando tal comportamento, já que os alunos estariam “querendo aparecer”.

Assim sendo, as observações tiveram que prosseguir em outra escola.

---

<sup>9</sup> Pesquisa de Iniciação Científica “Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio”, 2004, Pesquisa financiada pela FAPESP.

Após visitar algumas escolas particulares, uma delas aceitou que realizássemos as observações enfatizando que após a conclusão da dissertação um exemplar fosse entregue à escola para análise/ discussão dos resultados.

Quanto à escola pública, utilizamos como critério de seleção a localização territorial da mesma buscando uma escola de periferia. Para isso utilizamos o mapa de exclusão social do município de Presidente Prudente (SP), elaborado pelo Sistema de Informação e Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas (Simespp). O Simespp foi criado em 1999 por docentes de diferentes departamentos da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP, Campus de Presidente Prudente (SP), quais sejam: Geografia, Planejamento, Educação e Fisioterapia, e vem produzindo análises sobre as desigualdades sócio-espaciais, permitindo assim a qualificação dos processos de planejamento, gestão e avaliação de políticas públicas em escalas locais e regionais. Através do cruzamento de dois mapas, (um com as áreas de alta, média e baixa exclusão social do município de Presidente Prudente (SP) e outro mapa com a localização das escolas) obteve-se, então, o terceiro mapa que indicava a localização das escolas nos diferentes tipos de bairros.

Este critério (área de exclusão social) foi delimitado com a intenção de verificar a possível influência das condições sócio-econômicas dos(as) alunos(as) em suas representações sobre injustiças na escola.

Em todas as três escolas procuramos a direção/coordenação para que autorizasse a realização das observações e aplicação dos questionários. Na primeira escola particular visitada, a direção comunicou aos(as) professores(as) a respeito da pesquisa no primeiro dia da observação, antes do início das aulas, quando todos(as) estavam reunidos(as) na sala de professores(as). Na segunda escola particular, a vice-diretora avisou aos(as) professores(as), também, no primeiro dia das observações e acompanhou a pesquisadora até a sala de aula, avisando aos(as) alunos(as) que seria realizada uma pesquisa naquela sala. Na

escola pública, o diretor não avisou todos(as) professores(as) previamente nem avisou aos(as) alunos(as) sobre a pesquisa.

Interessante destacar os critérios utilizados pelas diferentes escolas para aceitarem a realização desta pesquisa. Na primeira escola particular, a aceitação pareceu ocorrer em virtude da realização dos estudos/resultados da pesquisa anteriormente realizada naquela instituição. Na segunda escola particular, a ênfase recaiu sobre o “retorno” dos resultados do estudo para que a escola pudesse analisá-los, refleti-los. Na escola pública, pelo fato de no período de realização das observações haverem muitos estagiários, a escola “não podia falar não” para a realização das observações. Ao que tudo indica parece que a escola particular demonstrou mais interesse que a escola pública nos resultados que a pesquisa poderá oferecer para que sejam possíveis a reflexão e o questionamento acerca do que foi encontrado. A escola pública, por outro lado, demonstrou grande abertura aos pesquisadores e estagiários universitários, o que torna possível os estudos sobre diferentes temas e assuntos sobre a educação e diferentes tipos de escola.

### **3.4 Caracterização das escolas visitadas**

A primeira escola particular observada era bem estruturada fisicamente. Na entrada do prédio havia uma guarita com porteiro. Existiam câmeras de segurança espalhadas pela escola. As salas eram espaçosas, arejadas e limpas. As carteiras/cadeiras e a lousa eram bem conservadas. Nos corredores haviam cartazes produzidos pelos(as) alunos(as); haviam, também, bebedores. Os banheiros eram limpos. A cantina era um lugar bem freqüentado. Durante o intervalo os(as) alunos(as) podiam ficar no pátio da escola. Não se percebeu

pichações nas paredes ou nos materiais da escola. Separadamente do bloco de salas de aulas ficavam a sala da direção/coordenação, secretaria e a sala dos professores. Estas salas eram, igualmente aos demais espaços, muito limpas, arejadas, espaçosas.

Na segunda escola particular visitada, a estrutura física era semelhante à primeira. Em cada andar da escola havia bebedores nos corredores. Extintores de incêndio e câmeras de segurança eram itens presentes em cada corredor de cada andar. O saguão da escola era muito agradável; havia ali sofás, um aquário grande e limpo, revistas e um mural com recortes de jornais que traziam reportagens sobre atividades realizadas pelos(as) alunos(as) da escola. Os banheiros estavam sempre extremamente limpos. As salas eram espaçosas, arejadas, limpas e as carteiras/cadeiras eram bem conservadas. A lousa estava sempre limpa no início das aulas. Tinha uma quadra de esportes grande, coberta; piscina e vestiários. A cantina ficava na parte de cima da quadra e era prolongada por um grande pátio coberto, e com mesas e cadeiras. Havia na escola sala de computação. Não se percebeu nesta escola pichações nas paredes.

Na escola pública, o prédio era grande. Na entrada da escola tinha um saguão com cadeiras e plantas, muito acolhedor. O ambiente da biblioteca era muito agradável, espaçoso, limpo, muito organizado, com plantas, mesas e cadeiras. As salas de aula eram espaçosas, com muitas carteiras/cadeiras, a maioria delas rabiscadas. As salas estavam sempre limpas no início das aulas e eram limpas novamente no intervalo das aulas do período da tarde. Nas paredes haviam escritos como, por exemplo: “*Dizem que somos bandidos, mas bandidos nois não somos. Somos artistas da arte proibida*” ou “*O crime é poder mas não admite falhas*”. As paredes tinham uma pintura alegre, de cor diferente do “tradicional” branco e cinza comum em muitas escolas; as cores desta escola eram branca e verde. Nos corredores haviam painéis novos de madeira para a fixação de cartazes. Durante o período das observações foram afixadas atividades (desenhos) dos(as) alunos(as) sobre o *halloween* nos

painéis. Na entrada da escola havia um grande portão que permanecia o tempo todo fechado. A cozinha onde eram servidas as refeições ou a merenda ficava na parte de baixo do prédio, onde ficavam também os banheiros. A quadra era descoberta (as estruturas de sustentação já haviam sido instaladas) e para acessá-la era preciso descer uma grande escada. O fato de ser descoberta fazia com que os(as) alunos(as) se cansassem logo em dias de muito sol e se queixassem, freqüentemente, do calor na quadra. As salas da direção/coordenação e a sala dos professores ficavam no mesmo andar das salas observadas. Na etapa de aplicação dos questionários, em outubro e novembro de 2006, a quadra já havia sido coberta; havia também muitos cartazes afixados nos murais que se referiam a diversos tipos de atividades: campeonatos, cursos de dança, oficinas.

### **3.5 Procedimento utilizado nas observações das aulas**

O procedimento adotado nas observações foi o seguinte para as diferentes séries e tipos de escolas: em primeiro lugar a escola foi procurada para a autorização das observações, depois de autorizada, num segundo momento, iniciaram-se as observações na sala de 5ª. série do ensino fundamental da primeira escola particular. Sentava-me sempre no fundo da sala, na última cadeira da última fileira e começava as anotações num caderno. Inicialmente, procurei anotar a maioria das situações de interação entre os alunos(as) e destes(as) com os professores(as). Registrei falas literais de alunos(as) e professores(as), o que falavam e o que o(a) outro(a) respondia; como reagiam os(as) alunos(as) desde o momento em que entravam na sala até a hora de ir embora.

Os(as) alunos(as) tinham curiosidade em saber o que tanto eu anotava, alguns perguntavam o que estava escrevendo ali, se era para falar para a diretora quem estava fazendo bagunça. No primeiro dia de observação, na escola particular na primeira sala muitos(as) alunos(as) vieram no intervalo conversar comigo, queriam saber o que estava fazendo ali, falavam espontaneamente e afobadamente das aulas, dos professores, dos(as) colegas de sala. Na segunda sala desta mesma escola os(as) alunos(as) não se aproximaram muito; um(a) ou outro(a) perguntou o que fazia ali. Na segunda escola particular e na escola pública a reação dos(as) alunos(as) nas diferentes séries foi parecido, um ou outro aluno(a) perguntava o que estava fazendo ali e de vez em quando alguém brincava que eu estava anotando o nome daquele que fazia bagunça. Muitos(as) não se importavam e ficavam alheios às anotações. Depois de algumas observações uma aluna (aluna A), da 5ª. série da escola pública, que tinha dúvidas enquanto fazia as atividades veio me pedir que a ajudasse com a tarefa; pedi que ela sentasse do lado e fui lendo o texto com ela e explicando. Outra aluna (aluna B) também teve dúvidas e a aluna a quem tinha ajudado (aluna A) disse que ela fosse pedir para eu ajudar, mas ela ficou envergonhada e não foi. Nos intervalos eu ficava próxima a sala, enquanto as faxineiras faziam a limpeza, durante o intervalo. Na escola pública observava as aulas no período vespertino e aproveitava para ficar na escola depois que acabavam as aulas deste período para fazer as observações no período noturno na 1ª. série do ensino médio.

Assim, as observações duravam todo o período das aulas, isto é, as observações iniciavam-se quando a turma entrava para a primeira aula e encerravam-se na última aula do período; nas escolas particulares na 5ª. série do ensino fundamental e 1ª. série do ensino médio totalizavam seis aulas por dia; na 5ª. série do ensino fundamental da escola pública duravam de cinco a seis aulas por dia, de acordo com o dia da semana, conforme pode ser visto no quadro com os horários das aulas de cada série e tipo de escola (ANEXO A), e na

sala de 1<sup>a</sup>. série do ensino médio quatro aulas por dia. A duração média de cada aula era de, aproximadamente, 50 minutos.

Em relação aos professores(as) antes de entrar na sala eu informava para aqueles(as) que não sabiam, que estava fazendo observações na sala para minha pesquisa sobre injustiças na escola. Alguns(as) professores(as), da escola pública, deixavam entrar e começavam logo a falar com os(as) alunos(as); talvez agissem assim em decorrência da flexibilidade da escola em receber estagiários e muitos(as) professores(as) estarem acostumados(as) com esta situação.

### **3.6 O questionário**

Aplicamos um questionário com alunos(as) de 5<sup>a</sup>. e 6<sup>a</sup>. séries do ensino fundamental e 1<sup>a</sup>. 2<sup>a</sup>. e 3<sup>a</sup>. séries do ensino médio nas mesmas escolas, particular e pública, onde foram realizadas as observações.

Inicialmente tínhamos a intenção de aplicar o questionário somente em salas de 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental e 1<sup>a</sup>. série do ensino médio, no entanto, em virtude da pouca participação de algumas salas, como, por exemplo, em uma sala de 1<sup>a</sup>. série do ensino médio observada, somente dois alunos (um menino e uma menina) se dispuseram a responder o questionário; solicitamos a autorização da direção para aplicarmos o questionário nas outras salas para que o número de alunos(as) respondentes fosse, minimamente, suficientes para uma análise eficaz dos dados.

Responderam ao questionário 86 sujeitos sendo que destes, cinquenta e dois eram meninas e trinta e quatro eram meninos. As idades variaram de dez a dezoito anos, sendo que os(as) alunos(as) do ensino fundamental, isto é, das 5<sup>a</sup>. e 6<sup>a</sup>. séries tinham entre dez

e treze anos e, os(as) alunos(as) do ensino médio, isto é, das salas de 1<sup>a</sup>., 2<sup>a</sup>. e 3<sup>a</sup>. série do ensino médio, tinham idades entre quatorze e dezoito anos. Na escola particular tivemos 39 alunos(as) respondentes; sendo que destes(as), 19 alunos(as) (10 meninos e 9 meninas) estiveram no ensino fundamental; e, 20 (10 meninas e 10 meninos) no ensino médio. Na escola pública responderam ao questionário, no ensino fundamental 23 alunos(as) (18 meninas e 5 meninos); e no ensino médio 24 alunos(as) (15 meninas e 9 meninos).

De modo geral, os estudos em representação social que utilizam questionários buscam entender estas representações a partir da perspectiva dos diferentes grupos, de modo que se percebam as homogeneidades e diferenças na construção dos conceitos e idéias. Para Spink, (2000), a investigação através de questionário “(...) permite preservar a lógica intrínseca da construção de cada sujeito, aspecto este que serve também, como elemento de validação da abstração resultante da junção de um conjunto de respostas” (SPINK, 2000, p. 138).

Este questionário foi construído a partir de situações observadas nas diferentes aulas das diferentes séries e escolas, tendo por base queixas e reclamações espontâneas dos alunos das diferentes salas e escolas. Nos inspiramos, também, em pesquisas anteriores, tais como a pesquisa de Menin, sobre representações sociais de lei crime e justiça entre adolescentes de diferentes escolas, realizada em 2000, bem como em estudos como os de Doise, (1991/1995 apud Menin 2005) sobre representações sociais de direitos humanos, Tapp e Kohlberg (1971/1991 apud Menin, 2005) sobre as correspondências entre desenvolvimento moral e legal, Percheron (1991 apud Menin, 2005) sobre representações sociais de justiça, lei e direitos humanos e outros relatados em Menin (2005); a de Carbone e Menin, (2004) sobre representações sociais de injustiças na escola, e a pesquisa de Menin et al (2003).

Assim, o questionário foi composto de questões referentes à caracterização socioeconômica dos(as) sujeitos investigados(as); uma questão com a palavra indutora “INJUSTIÇA NA ESCOLA”; perguntas abertas sobre as expectativas dos(as) alunos(as) em relação à escola; perguntas sobre definição e exemplos de injustiças; questões sobre como eles(as) fariam para melhorar a escola em que estudam e como fariam para evitar injustiças em sua escola; questões com alternativas sobre uma situação em que a professora apresentava comportamento de favoritismo em relação à apenas alguns alunos(as); lista de oito situações que envolveram conflitos de diferentes tipos na forma de escala de Likert de cinco pontos, as quais os(as) alunos(as) deveriam atribuir notas; questões que narravam uma pequena história na qual os(as) alunos(as) deveriam dizer como reagiriam se estivessem no lugar da professora ou direção escolar; além disso, foi solicitado aos sujeitos que dissessem como percebiam determinada situação de acordo com os(as) diferentes sujeitos envolvidos(as); e também, uma questão sobre a percepção dos(as) alunos(as) sobre os meninos e as meninas de sua escola.

Com as questões abertas pretendíamos que os(as) alunos(as) sistematizassem, organizassem e expressassem suas idéias, opiniões de forma livre e coerente. As questões com alternativas apresentaram possíveis repostas prévias a situações de conflito e que os(as) alunos(as) deveriam assinalar de acordo com seus critérios de justiça.

Com a lista de escala de notas os(as) alunos(as) deveriam demarcar, quantitativamente, um valor agregado à situação de modo a se investigar como a gravidade foi percebida ou avaliada pelo(a) respondente; dito de outra forma seria possível verificar, com esta lista, como diferentes amostras reagiriam diante de determinadas situações, ou ainda, que atitudes<sup>10</sup> expressariam de tal forma que fosse possível compreender os mecanismos que ancorariam tais raciocínios.

---

<sup>10</sup> O conceito de atitude pode ser definido como “as disposições relativamente duráveis em relação a um objeto (aspecto ou conteúdo), determinadas por um conjunto de elementos cognitivos e emocionais a ele ligados” (Malewska e Walgrave 1983 apud Menin, 2005, p. 99). Atitude, também, se refere a uma organização psíquica em relação a um objeto socialmente pertinente: “a atitude é traduzida como uma organização psíquica que tem

A associação livre com a palavra indutora “INJUSTIÇA NA ESCOLA” é, também, uma das possíveis formas de investigação adotada por aqueles que pesquisam em representações sociais; e, permite que seja possível compreender como palavras, imagens e conceitos se aproximam de modo sintético a determinados temas ou assuntos e evidenciam quais as características psicológicas e morais que são priorizadas; tornando-se esta, uma forma auxiliar na explicação do processo de construção das representações sociais.

Por sua vez, as pequenas histórias narradas em algumas questões tiveram a intenção de verificar quais as formas de punição justas ou não, ou as estratégias que os(as) alunos(as) lançariam mão para resolver situações que acontecem no cotidiano escolar.

Propositadamente, em algumas questões, os alunos se depararam com situações em que deveriam se colocar no lugar de outros, isto é, no lugar de professores e/ou direção escolar para apontar alternativas que consideravam necessárias para a melhoria da escola, e/ou evitar injustiças no espaço escolar e, em outras situações para resolverem conflitos que envolviam diferentes agentes.

Com estas questões tivemos como intenção identificar, por um lado, se as queixas observadas durante as aulas compareceriam nas repostas dos(as) alunos(as) e, por outro lado, verificar a possível influência, nessas cognições, das diferentes pertinências grupais (idade, sexo, escolas particulares ou públicas) nas respostas justificadas sob a forma de representações sociais de injustiças que poderiam ocorrer no espaço escolar, de modo que pudessem ser analisadas, como as formas e contornos dos elementos sociais, culturais e da própria dinâmica pedagógica instalada em diferentes espaços marcariam tais representações e julgamentos.

A seguir será apresentado o questionário sobre injustiças na escola que foi aplicado junto aos(as) alunos(as) das diferentes séries e escolas.

---

uma relação (positiva ou negativa) com um objeto: a direção da relação pode-se manifestar através de uma série de reações ou por um comportamento global. Ela produz um efeito seletivo sobre as reações dos indivíduos, por ser dotada de uma função reguladora” (Nóbrega, 2001, p. 80).

**Questionário**

Escola particular ( ) Escola Pública ( )

Qual a série em que você estuda? \_\_\_\_ Sua idade: \_\_\_\_\_ Sexo ( )feminino( )masculino

Já repetiu o ano alguma vez na escola? ( )sim ( )não

1. Qual a profissão do seu pai?: \_\_\_\_\_
2. Qual a profissão da sua mãe?: \_\_\_\_\_
3. Você trabalha fora? ( )sim ( )não. Se sim, em que você trabalha?: \_\_\_\_\_

Na sua casa vocês possuem (assinale com um X na quantidade correspondente)						
		0 – Não tem	1 – Um	2 – Dois	3 – Três	4 ou +
<b>2.1</b>	Televisão (cores)					
<b>2.2</b>	Rádio					
<b>2.3</b>	Banheiro					
<b>2.4</b>	Automóvel					
<b>2.5</b>	Empregada mensal					
<b>2.6</b>	Aspirador de pó					
<b>2.7</b>	Máquina de lavar roupa					
<b>2.8</b>	Videocassete e ou DVD					
<b>2.9</b>	Geladeira					
<b>2.10</b>	Freezer					
Assinale o grau de instrução do chefe da família						
Analfabeto / 1º ciclo Ensino fundamental					Superior incompleto	
Ensino fundamental incompleto					Superior completo	
Ensino médio incompleto						

4. Em que bairro você mora?: \_\_\_\_\_
5. Qual é a sua religião?: \_\_\_\_\_
6. Você mora com: ( ) pai e mãe
  - ( ) só com o pai ou só com a mãe
  - ( ) com os avós
  - ( ) com parentes
  - ( ) com os avós e a mãe
  - ( ) com avós e o pai.

7. Expresse com as primeiras palavras que lhe vem a cabeça, o que você pensa, sente ou imagina quando ouve as palavras: INJUSTIÇA NA ESCOLA. Escreva abaixo as primeiras cinco palavras.

a): \_\_\_\_\_

b): \_\_\_\_\_

c): \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_

8. Na sua opinião porque se deve ir à escola?

9. Por que você vai à escola?

10. Para você, o que é uma injustiça?

11. Na escola ou sala de aula que você estuda você já viu acontecer alguma injustiça? Se sim, diga o que aconteceu sem citar nomes de pessoas.

---

---

---

12. Vamos fazer de conta que, por um dia, você é o diretor da escola. Quais as três coisas mais importantes que você faria para melhorar a sua escola?

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_



13. Se você fosse o diretor da escola por um dia, quais as três coisas mais importantes para evitar injustiças na sua escola?

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

---

14. Uma professora de uma certa escola colocou um aluno para fora da sala porque este aluno estava conversando muito durante a aula. O que você faria nesse caso se fosse a professora? Por que?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Uma professora de uma escola só deixa ir ao banheiro, durante as aulas, aqueles alunos ou alunas que se comportam bem ou aqueles(as) que tiram boas notas. O que você acha disto? Assinale, com atenção, somente uma alternativa que você considera correta:

- a. A professora está certa porque tratando os alunos desta forma ela fará com que os outros se esforcem para tirar boas notas e se comportarem bem.
- b. A professora está errada, pois, ela deve dar mais atenção aos alunos(as) que têm mais dificuldade em aprender a matéria.
- c. A professora está errada, pois, deve tratar todos da mesma forma porque todos são iguais.
- d. A professora está certa porque quem manda na sala é ela e todos devem obedecer.
- e. Outra: \_\_\_\_\_

16. A seguir será apresentada uma lista de situações em que um menino ou uma menina se comportaram de determinado modo. Marque a gravidade do comportamento do menino e da menina atribuindo uma nota de 1 a 5, sendo 1 para nada grave e 5 muito grave.

a. Pichar ou rabiscar a carteira:

Se for menino: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave

1      2      3      4      5

Se for menina: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave

1      2      3      4      5

b. Xingar o outro:

Se for menino: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave  
1      2      3      4      5

Se for menina: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave  
1      2      3      4      5

c. Colocar a culpa no outro pra escapar de punição:

Se for menino: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave  
1      2      3      4      5

Se for menina: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave  
1      2      3      4      5

d. Pegar o material do outro sem pedir emprestado:

Se for menino: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave  
1      2      3      4      5

Se for menina: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave  
1      2      3      4      5

e. Bater em outro durante a aula:

Se for menino: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave  
1      2      3      4      5

Se for menina: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave  
1      2      3      4      5

f. Conversar na aula e atrapalhar a sala:

Se for menino: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave  
1      2      3      4      5

Se for menina: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave  
1      2      3      4      5

g. Colar na prova:

Se for menino: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave

1      2      3      4      5

Se for menina: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave

1      2      3      4      5

h. Cuspir no trabalho do seu grupo:

Se for menino: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave

1      2      3      4      5

Se for menina: nada grave \_\_\_\_\_ muito grave

1      2      3      4      5

17. Estudantes estão brigando na aula. Como você resolveria isso se tivesse no lugar do professor. Por que?

18. Diga como você mesmo(a) resolveria esta situação da questão anterior da briga entre estudantes se fossem:

a) amigos(as): \_\_\_\_\_

b) meninos: \_\_\_\_\_

c) meninas: \_\_\_\_\_

d) os mais inteligentes: \_\_\_\_\_

e) os mais bagunceiros: \_\_\_\_\_

19. De forma geral, como você descreveria:

a) os meninos da sua escola: \_\_\_\_\_

b) as meninas da sua escola: \_\_\_\_\_

### 3.7 Forma de análise dos dados

Os dados obtidos a partir da aplicação deste questionário foram analisados quantitativa e qualitativamente através de diferentes instrumentos.

As questões da primeira parte do questionário (da questão 1 até a questão 6) foram referentes a caracterização socioeconômica dos(as) alunos(as) pesquisados(as) e o grau de instrução dos(as) chefes de família destes(as) alunos(as). Os dados coletados foram inseridos no programa SPSS (*Système Package for Social Science version 10.0*), e, a partir daí os dados foram analisados segundo o Critério Brasil (ABEP). O Critério Brasil é um dos critérios mais utilizados em pesquisas que mede a classe econômica das pessoas, das famílias urbanas em função de seu poder de compras. Através de um sistema de pontuação as pessoas são classificadas nas classes A1, A2, B1, B2, C, D ou E. A pontuação medida vai de zero até trinta e quatro pontos.

Na questão 7 utilizamos a palavra indutora “INJUSTIÇA NA ESCOLA”, e para sua análise utilizamos o programa EVOC que nos forneceu a frequência com que as palavras apareceram nas respostas, bem como a frequência da ordem com que as palavras foram citadas. Foi possível verificar, assim, as palavras que pertenciam ao “núcleo central”, conforme Abric, das representações sobre injustiça na escola. Além disso, através deste programa foi possível realizarmos cruzamentos de dados que nos permitiram analisar quais as relações desta palavra indutora “INJUSTIÇA NA ESCOLA”, com as variáveis gênero, idade e tipo de escola (particular e pública).

As questões abertas (questões 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18 e 19) foram analisadas por meio das principais categorias formadas. Posteriormente, partindo dos cruzamentos de dados, realizados pelo programa SPSS, que indicou as frequências das respostas, verificamos as diferenças e as relações entre estas respostas e as diferentes variáveis (idade, sexo, tipos de escola).

Na questão 15 verificamos as porcentagens das alternativas mais respondidas pelos(as) alunos(as) das diferentes séries, de modo que foi possível estabelecer uma relação entre a opção escolhida, a série e o tipo de escola.

Na questão 16 analisamos as respostas por meio da escala de Likert, trabalhando as respostas que nos informaram as pontuações mais marcadas na escala (a pontuação vai de 1 até 5, sendo 1 para nada grave e 5 para muito grave) e as relações entre a pontuação e sua relação com o gênero.

As observações foram analisadas em função das queixas espontâneas de meninos e meninas de diferentes séries e escolas sobre situações de injustiça ocorridas no cotidiano de suas escolas nas diferentes aulas observadas. Destas observações vimos o tipo de queixa, o conteúdo das queixas, o agente e a vítima das situações.

Por fim, correlacionamos as queixas espontâneas e as respostas obtidas por meio do questionário a fim de evidenciar as representações sobre injustiças na escola.

### **3.8 As exigências éticas**

Esta pesquisa passou pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia–UNESP, Campus de Presidente Prudente (SP). O projeto foi submetido à análise pelos pareceristas do comitê. Depois de aprovada, a pesquisa adotou as orientações e exigências estabelecidas por este comitê. Assim sendo, no momento em que as escolas foram procuradas para a realização das observações e, posteriormente para a aplicação dos questionários, foi entregue um termo de autorização (APÊNDICE A) através do qual, o(a) diretor(a) permitiu a realização destas etapas da pesquisa mediante a assinatura deste instrumento.

Na etapa de aplicação dos questionários, conforme resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre pesquisas que envolvem seres humanos a fim de não usar procedimentos que oferecessem riscos a dignidade dos(as) alunos(as), entregamos um termo de consentimento livre esclarecido (ANEXO B) para que cada um(a) dos(as) alunos(as) levasse para casa e informasse e esclarecesse seus pais ou responsáveis acerca da pesquisa e que estes autorizassem ou não o(a) aluno(a) a responder ao questionário. O termo foi lido previamente para os(as) alunos(as) e os itens foram explicados, um a um, de modo que não restassem dúvidas referentes a pesquisa e a aplicação do questionário. Foi esclarecido que se tratava de uma participação livre, que foi respeitada pela pesquisadora, conforme a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, somente puderam responder ao

questionário aqueles(as) alunos(as) que trouxeram os termos devidamente preenchidos e assinados pelos pais ou responsável. Este procedimento foi adotado, igualmente, nas diferentes escolas e séries em que os questionários foram aplicados.

## **CAPÍTULO 4: RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES: AS INJUSTIÇAS VIVIDAS NAS ESCOLAS**

Neste capítulo, descrevemos o conteúdo das queixas espontâneas dos(as) alunos(as) sobre injustiças ocorridas no interior das escolas particulares e pública observadas a fim de evidenciar as tipologias das queixas e a forma como foram conduzidas pelos(as) agentes e vítimas de tais queixas.

É preciso evidenciar que consideramos como “queixas de injustiças” aquelas queixas dos(as) alunos(as) que se incluíram nos diferentes tipos de injustiças extraídos dos trabalhos de Piaget e Kohlberg, quais sejam, injustiça legal, retributiva, distributiva, social e procedimental<sup>11</sup>. Muitas outras reclamações ocorreram nas diferentes salas observadas, mas, estas reclamações não tiveram relação direta com os tipos de injustiça apontados por Piaget e Kohlberg e, portanto, foram apresentadas não como queixas de injustiça e sim como insatisfações para com as atitudes pedagógicas instituídas e descontentamentos nas relações interpessoais estabelecidas.

Num segundo momento, descrevemos situações nas quais compareceram evidências da relação entre gênero e cotidiano escolar. As situações foram descritas de modo que foi possível verificar o tipo de escola e o nível escolar na qual a situação ocorreu e se entre grupos de meninos e meninas, meninas e meninas ou meninos e meninos.

---

<sup>11</sup> Os conceitos destes diferentes tipos de injustiças foram descritos no capítulo 1, item 1.2.

#### 4.1 As queixas espontâneas de injustiças na escola

Nesta parte do trabalho descreveremos as queixas espontâneas de injustiças nas escolas feitas pelos alunos e alunas da 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental e 1<sup>a</sup>. série do ensino médio das escolas particulares e pública.

Inicialmente descreveremos as queixas de injustiças em salas de 5<sup>as</sup>. séries do ensino fundamental das escolas particulares e pública.

Nas duas escolas particulares, foram observadas aulas de 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental, sendo que na primeira escola particular foram observadas 29 aulas e na segunda escola particular foram observadas 10 aulas. Assim, nas trinta e nove aulas observadas, foi possível perceber seis situações em que compareceram queixas espontâneas de alunos(as) sobre injustiças no contexto educativo. Destas seis queixas duas foram do tipo retributivo e quatro do tipo distributivo. Quatro queixas foram feitas pelos meninos; e duas queixas foram feitas por meninos e meninas ao mesmo tempo. Em todas as seis situações o(a) professor(a) apareceu como agente de injustiças contra os(as) alunos(as), por aplicarem recursos pedagógicos do tipo punitivo; ou ainda por tratarem diferentemente alguns(umas) alunos(as).

Os modos como as situações foram resolvidas pelos(as) agentes das injustiças podem ser resumidos da seguinte forma: ameaça de chamar a direção; dar ponto negativo; impor autoridade; e anotar nomes. Vejamos as situações descritas<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Os diálogos e falas são descritos literalmente, conservando-se os erros de Português.

#### 4.1.2 Escolas particulares - 5ª. séries do ensino fundamental

Um menino reclama (em tom de brincadeira) que quer ir ao banheiro; diz que vai fazer xixi nas calças. A professora diz: “*Da próxima vez você usa fraldão*”. Os alunos(as) começam a falar: “*uh*” e o aluno diz: “*Vai mais alto*”. A professora fala: “*Meio ponto a menos*”. Poucos minutos depois o mesmo aluno diz que quer ir ao banheiro e a professora diz: “*Quer meio ponto a menos de novo?*” e o aluno responde: “*Você é injusta*”.

*(Menino, aula de Geografia, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino).*

A professora pede que um aluno -aluno A- passe nas carteiras conferindo quem fez as atividades e anote os números dos(as) alunos(as) que não as fizeram. O aluno A começa a conferir. Vai percorrendo rapidamente as carteiras e anota na mão os números dos alunos que não fizeram. Duas alunas reclamam que não entenderam o exercício e que ainda assim marcam o nome delas. Outro aluno também reclama. O aluno A entrega os números anotados para a professora. Enquanto a professora anota os números no papel os alunos conversam; a professora reclama que passou poucos exercícios e que muita gente não fez (12 pessoas). Diz que ficou triste.

*(Meninas e menino, aula de Matemática, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino).*

Em outra situação, a data para entrega de trabalho foi adiada depois que muitos(as) alunos(as) já haviam entregado a atividade e isso foi motivo de queixa por parte daqueles que já haviam cumprido o primeiro prazo por se sentirem prejudicados.

A professora avisa que quem não trouxe a escultura hoje poderá trazer na semana seguinte. Um aluno reclama: *“Sacanagem”*. Outros também reclamam: *“Ah, tem gente que esqueceu e outros que quebraram a escultura daí dá tempo de melhorar”*. A professora chama a atenção para a necessidade de concentração para a construção artística e para a criação e recriação se não se concentrar não sente nada. *“Aquele que conversar eu vou falar para ficar lá no C... (coordenador). Quem terminou vai pegar o livro e rever todos os artistas e obras”*. Depois continua: *“Quem terminou vai pintando argila, não perde tempo não”*.

*(Meninos, aula de Artes, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino)*

Outras queixas dos(as) alunos(as) contra os(as) professores(as) se referiram ao tratamento desigual entre alunos(as) de uma mesma sala, conforme os exemplos abaixo:

Um aluno -aluno X- começa a falar e a professora anota seu nome; ele reclama: *“Eu só ia falar da minha experiência, o P... falou e a senhora não anotou o nome dele, eu falei e a senhora marcou. Injusto isso”*. A professora responde dizendo que não fale daquele modo com ela. Outro aluno reclama: *“Ninguém respira senão ela anota o nome”*. A professora orienta que os(as) alunos(as) respondam até o oitavo exercício e que eles(as) têm condições para isso. Um grupo de alunos continua reclamando que a professora tira notas.

*(Menino, aula de Ciências, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino).*

Um aluno entra atrasado e outros questionam a professora sobre o fato dela ter permitido a entrada do menino. A professora diz: *“Na minha sala mando eu (...), vamos ter educação; cada um na sua. Se quiser conversar vamos conversar, mas, não dizer o que o professor tem que fazer”*. E explica que outro dia não deixou os alunos entrarem porque eles não escutaram quando ela chamou e que foram mal educados.

*(Meninos, aula de História, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino).*

Muitos(as) alunos(as) começam a pedir para ir ao banheiro e a professora diz que poderão ir aqueles que têm média dez. Um aluno -aluno Z- reclama que ela não “*gosta dos burros, pisa em cima deles.*” Então ela diz que poderão sair aqueles que têm bom comportamento, tarefa feita, boa nota. A discussão continua. Uma aluna reclama: “*Quem não tirar dez, faz na calça.*”. A professora diz que os alunos têm o intervalo entre as aulas para isso. Outro aluno -aluno Y- reclama e a professora diz que ele não tem que ditar regras. Outro aluno -aluno W- reforça: “*Quem manda na classe é a professora.*”. A professora orienta sobre uma tarefa, mas, a dispersão continua. Ela começa a dar pontos negativos para aqueles(as) que estão tumultuando.

*(Meninos e menina, aula de Inglês, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino).*

### 4.1.3 Escola pública – 5ª. série do ensino fundamental

Na sala de 5ª. série de ensino fundamental da escola pública foram realizadas observações em dezoito aulas das diferentes disciplinas. Nestas dezoito aulas foi possível verificar três queixas espontâneas de injustiças feitas pelos(as) estudantes, sendo que duas delas foram do tipo distributivo e uma do tipo retributivo. Uma queixa foi feita por meninos; uma queixa foi feita pelas meninas; e outra foi feita por meninos e meninas ao mesmo tempo. Dois foram os agentes das injustiças contra os(as) alunos(as): a direção escolar e os(as) professores(as). Estas situações foram resolvidas pelos(as) agentes através da aplicação de pontos negativos; colocando os(as) alunos(as) para fora; humilhando o(a) aluno(a) perante aos demais ou através do favoritismo em relação à alguns(umas) alunos(as).

Vejamos os relatos das queixas.

Acaba a aula e a professora diz que só poderá ir embora quem terminou a lição e não deixa alguns alunos saírem (meninos e meninas). Uma menina diz que fica até seis horas, mas, que não vai fazer os exercícios. Um menino copia da lousa e responde rapidamente. Outro menino grita pela janela: *“Oh, tia a professora não deixa a gente sair. Essa bruxa”*. A professora pergunta o número do aluno e ele diz que não vai falar. Ela dispensa-os e marca os números na caderneta. O menino que copiou da lousa e entrega o caderno e a professora diz: *“Pelo menos você”*.

*(Meninas e meninos, aula de Matemática, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Um menino pergunta se a atividade valerá ponto e a professora diz que sim. *“Tudo vale alguma coisa”*. O menino pergunta se hoje vão embora mais cedo e uma menina fala: *“Os da manhã foram embora mais cedo isso é injustiça com os da tarde”*.

*(Menina, aula de Português, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Apareceu, também uma situação de injustiça do tipo retributiva:

A professora põe o aluno que está jogando papel no outro para fora. O menino não quer sair. Tenta entrar na sala, fica abrindo a porta. A professora empurra a porta com o corpo, os(as) outros(as) riem; o menino tenta outra vez e a professora fecha a porta, mas, a mão do aluno parece ficar presa. Alguns, aflitos com a situação, gritam *“a mão”*, então a professora empurra-o para fora, em seguida abre a porta novamente e sai atrás dele. Depois de alguns minutinhos, a professora entra e continua corrigindo. O menino ficou lá fora. A professora pede que alguém desenhe um losango na lousa. Um menino se prontifica e desenha uma figura e a professora diz: *“Vamos bater palmas para ele, não é a cara dele?”*. A sala bate palmas e ri. O menino, sem graça, senta”.

*(Menino, aula de Matemática, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

#### **4.1.4 Escola particular - 1<sup>a</sup>. série do ensino médio**

Na 1<sup>a</sup>. série do ensino médio de escola particular foram realizadas vinte e nove observações em diferentes aulas da grade curricular. Nestas vinte e nove aulas observadas, percebemos quatro situações em que os(as) alunos(as) se queixaram, espontaneamente, de injustiças na escola. Três queixas foram do tipo distributivo e uma do tipo retributivo. Duas queixas foram feitas pelas meninas; uma por meninos; e uma por meninos e meninas ao mesmo tempo. O conteúdo das queixas dos alunos se referiram à forma como estudantes da mesma sala eram, diferentemente, tratados pelos(as) professores(as) e alunos, e, também ao modo como foram punidos(as) em uma situação. Os(as) agentes destas queixas foram, portanto, professores(as), alunos e direção escolar; e as vítimas foram os(as) próprios(as) alunos(as). Tais queixas foram resolvidas de diferentes modos: através de sermões; da anotação dos nomes dos(as) alunos(as); do favoritismo por alguns(umas); e também, através da conversa, do diálogo.

Os(as) alunos(as) foram dispensados para um torneio esportivo entre alunos do ensino médio. Os meninos formam o time e falam para os demais saírem da quadra porque vão jogar. Uma menina fala: *Professor isso é muito injusto, esse bando de menino entra na quadra e eu não posso jogar?* Ele responde: *“Vai para a piscina”* e ela diz: *Deste jeito?* (de uniforme) e ele fala: *“As meninas estão lá assim”*. Ela senta e começa a conversar com ele.

*(Menina, aula de História, ensino médio, escola particular 2, período matutino).*

Duas meninas saem, um menino pede para sair também e o professor não deixa e a menina fala: *“Não acredito num negócio desses”*.  
*(Menina, aula de Matemática, ensino médio, escola particular 2, período matutino).*

Um aluno pede dinheiro para outro e a professora marca o número dele, ele reclama que *“nesta... (palavrão)”* tem mais gente conversando e aponta outro grupo dizendo que mais gente está conversando.

*(Menino, aula de Física, ensino médio, escola particular 2, período matutino).*

Apareceu, também, uma situação de injustiça do tipo retributiva, como pode ser visto na situação ocorrida:

A vice-diretora entra na sala e pede que os alunos tragam um papel assinado pelo pai ou mãe dizendo o motivo que foram embora da aula de quinta-feira; pede também que tragam um lápis (cada aluno(a) traga um), para repor a caixa de lápis preto que sumiu da sala que eles ficaram por um tempo por causa de uma aluna que machucou o pé. Fala também que os alunos quebraram a fechadura, colocaram parafusos na janela, pregaram pregos nos armários e riscaram as carteiras.

Uma menina fala que tudo o que acontece na escola coloca a culpa naquela sala. A vice-diretora diz que sabe que tem aluno que não merece ouvir, mas que tem certeza que foi esta sala, pois, ninguém entrou lá. Sugere que alguém vá a tarde pedir desculpas para as crianças que ficaram decepcionadas. Diz que não quer alunos com falta de coragem de estudar fazendo...(nome de universidade local), diz que é para levar a sério, pois quer os alunos na Unicamp, Uel, Uem e sai da sala. Os alunos começam a falar sobre o assunto. Uma menina diz que parece que a sala planejou tudo pelo modo que a vice-diretora falou e que não vai trazer nenhum lápis para a escola. A professora diz: "*Quem fez assume o erro*". Um menino diz que quem fez deveria ir lá em baixo falar com a direção. Outra menina diz que

não vai trazer nenhum lápis. Duas meninas reclamam do jeito que a diretora falou com a sala.

A professora continua a explicar e o menino pede para repetir porque não entendeu e a professora fala: “*Quem não pegou dançou*” que ficam brincando. Continua a explicação. Um menino vai à frente da sala e imita a vice-diretora.

*(Meninos e meninas, aula de História, ensino médio, escola particular 2, período matutino).*

#### **4.1.5 Escola pública - 1ª. série do ensino médio**

Na 1ª. série do ensino médio da escola pública realizamos quatorze observações e não percebemos queixas de injustiças, de acordo com os tipos propostos por Piaget e Kohlberg.

As situações em que compareceram queixas dos(as) alunos(as) foram as que se referiram sobre a forma como as questões pedagógicas foram conduzidas e como as relações interpessoais se estabeleceram; isso mostrou-nos que os(as) alunos(as) de escola pública se ressentiram em maior quantidade de queixas que os(as) alunos(as) de escola particular. No entanto, quando se tratou de queixas espontâneas de injustiças na escola houve uma inversão nos resultados, de modo que os(as) alunos(as) de escola particular marcaram mais situações injustas que os alunos de escola pública. Nos questionamos, assim, sobre o fato de na 1ª. série do ensino médio de escola pública não se apresentarem queixas de injustiças na escola. Será que estes alunos(as) não tem do que se queixar?

## **4.2 As queixas e reclamações espontâneas de alunos(as) de diferentes séries e escolas acerca das questões pedagógicas**

A seguir são apresentadas situações que evidenciam reclamações ou queixas espontâneas dos(as) alunos(as) acerca das questões pedagógicas, que não foram prioritariamente apontadas como injustas, considerando os estudos de Piaget e Kohlberg, mas que chamaram a nossa atenção por expressarem insatisfações diversas dos(as) alunos(as) em relação à forma como eram conduzidas, pedagogicamente falando, as diferentes situações da vida escolar. Serão descritas, em primeiro lugar, as queixas ou reclamações das 5<sup>a.</sup> séries, particulares e pública e, em seguida as salas de 1<sup>a.</sup> série do ensino médio.

A frequência das queixas variou quanto ao tipo de escola e de gênero. A sala de 5<sup>a.</sup> série da escola pública foi a que apresentou mais queixas. Das nove queixas apresentadas nesta sala, uma foi feita por meninos; quatro pelas meninas; e quatro foram feitas por meninos e meninas ao mesmo tempo. Em seguida apareceu a 1<sup>a.</sup> série do ensino médio de escola pública apresentando quatro queixas, de modo que três queixas foram feitas pelas meninas; e uma por meninos. Na sequência apareceram as 5<sup>a.</sup> séries das escolas particulares, apresentando três queixas, sendo que duas queixas foram feitas pelas meninas; e uma foi apresentada pelos meninos. Por fim, apareceu a 1<sup>a.</sup> série do ensino médio de escola particular com duas queixas, sendo que uma foi feita pelas meninas, e, uma pelos meninos.

O conteúdo das queixas variou bastante. Nas escolas particulares, no ensino fundamental, tirar ponto, ser mandado para fora ou não acompanhar o ditado foram as queixas apontadas. Em todas as situações em que os(as) alunos(as) se queixaram, o(a) professor(a) foi o agente, e as vítimas os(as) alunos(as). O modo como estas queixas foram

resolvidas, pelos agentes, giraram em torno da punição através da perda de pontos; e, através da indiferença em relação à situação.

Vejamos os relatos das queixas.

#### **4.2.1 Escolas particulares - 5ª. série do ensino fundamental**

Um aluno é mandado para fora, e este reclama insistindo que não vai porque não está fazendo nada; a professora diz que desde ontem teve que afastar todo mundo por conta da conversa. O menino diz que não vai sair. A professora fecha porta e diz que vai tirar meio ponto. E continua a aula: “*I.. (menina) você que está conversadeira hoje, lê pra mim*”, depois pede que outros leiam e em seguida explica a matéria.

*(Menino, aula de Geografia, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino).*

A professora passa uma atividade sobre média e diz que o primeiro menino e a primeira menina que terminarem ganharão ponto positivo. Em seguida calcula a média da sala. Uma menina fala: *“Ah, vai falar as notas de todo mundo”*, então a professora fala as notas e não os números dos alunos. Uma menina reclama que não conseguiu anotar, a professora não repete, diz que ela já perdeu o ponto positivo, que tinha que ter sido mais rápida.

*(Menina, aula de Matemática, ensino fundamental, escola particular 2, período matutino).*

A professora termina de corrigir os exercícios e fala que vai começar uma nova apostila. *“A apostila quatro no ... (nome da escola), toda apostila quatro é praticamente uma revisão das três apostilas. É legal, muito legal, vocês vão ver tudo o que nós já vimos”*. Uma menina reclama; *“Eu odeio isso”*. A professora não ouve e continua lendo o texto. Depois de algum tempo começa a conversa na sala. A professora fala: *“Ah, eu fico tão triste quando eu olho e o aluno não está prestando atenção. Tão triste”*. E continua lendo o texto alternando com as explicações.

*(Menina, aula de Matemática, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino).*

Na escola pública muitas queixas compareceram. Os tipos ou os conteúdos das queixas foram diversos: ser mandado para fora, ter que fazer atividades mesmo não estando bem fisicamente, fazer cópia, entre outras. Das nove queixas, oito tiveram como agentes os(as) professores(as) e como vítimas os(as) alunos(as); em uma situação a agente foi a escola e a vítima, os(as) alunos(as). Destas situações, em seis, os agentes resolveram o conflito prosseguindo normalmente as aulas, sem haver maiores questionamentos sobre a situação. Em relação às demais situações, verificou-se que em uma das queixas não houve nenhum tipo de resolução; e nas outras duas houve punição com a aplicação de pontos negativos e imposição de conteúdos.

#### 4.2.2 Escola pública – 5ª. série do ensino fundamental

A professora avisa que este conteúdo já foi dado e que se alguém tiver algum tipo de dificuldade é para chamá-la que ela “*vai tirar a dúvida*” dos(as) alunos(as) e que não é só para marcar X que é para fazer as operações. Um menino fala: “*Ah, assim é chato*”.

*(Menino, aula de Matemática, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

A professora termina de passar atividades na lousa e apaga a outra parte que já estava escrita. Uma menina grita: “*Não, desgraça*”. Outra reclama: “*Ah, ela apagou a 2*” (exercício 2). Uma menina fala: “*Ah, eu preferia quando era a V..., essa professora passa muita lição e a gente reclamava quando era V..*”.

*(Meninas, aula de Matemática, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Enquanto alguns(umas) fazem um trabalho sobre o *haloween*, a professora passa matéria na lousa para que os(as) que forem terminando o trabalho copiem. Uma aluna termina de fazer o trabalho; a professora manda que ela copie a lição da lousa, ela diz: “*Ah, professora eu tô cansada*”. E a professora responde: “*Todo mundo tá, mas, tem que copiar*” e depois fala novamente para ela copiar e a menina grita: “*Eu sei, eu vou fazer*” e depois, a mesma menina, fala baixo que está com dor de cabeça. Depois de um tempo abre o caderno e diz: “*Eu não vou copiar isso não, vai... (palavrão), morre*” e começa a copiar.

*(Menina, aula de Inglês, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Os(as) alunos(as) estão fazendo atividades com jornais. O professor orienta uma menina que ela não conseguirá tirar oito perguntas daquela reportagem e que se ela for fazer porcaria é melhor que ela não faça a atividade; fala que aqueles(as) alunos(as) têm preguiça de fazer as coisas. Uma menina se ressentida e diz: *“Eu não tenho preguiça; eu faço”*.

*(Menina, aula de Geografia, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

A professora entra, faz chamada. Diz que vai ditar um texto. Todos protestam: “Ah”. Ela começa a ditar um texto sobre diabetes; muitos(as) pedem que ela espere até que eles(as) terminem de escrever o que foi ditado. Durante o texto, os alunos têm dificuldades em escrever algumas palavras e então a professora as escreve na lousa. Outras vezes alguns meninos e meninas pedem para a professora conferir se escreveram certo. Um menino pergunta se a professora vai dar visto e ela balança a cabeça que sim. Uma menina pede que ela passe o texto na lousa. A professora diz que está com dor no braço. Depois de um tempo, outros(as) também solicitam que a professora escreva o texto na lousa. Uma menina não copia fica fazendo de conta que escreve. Um menino na primeira fila fica de pé todo o tempo, não copia. Um menino diz, enquanto copia: “*Ai que sono*”. Uma menina fala: “*Ai professora chega*”. Outra fala: “*L.. preguiçosa*” ela responde: “*É você*”.

*(Meninos e meninas, aula de Ciências, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Está quente; os alunos e alunas estão na quadra da escola. Alguns jogam descalços; as meninas jogam queimada e os meninos jogam futebol. Um menino pára de jogar. Depois de um determinado tempo, outro menino pára de jogar e fala com o que está sentado na escada: “*Não vai jogar mais G...*” ele responde: “*O sol tá forte, o sol tá muito forte*”. O primeiro fala: “*Tinha que ser a última aula*”. Uma menina senta na escada, na sombra e reclama: “*Ah, tá muito calor lá embaixo*”.

*(Meninos e menina, aula de Educação Física, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

A professora faz chamada. Uma menina responde que está presente. A professora pergunta: “*Você que é a número ....?*” A menina fala que sim. A professora pergunta porque a menina está com muitas faltas. Outras meninas falam que ela tem vindo às aulas. A aluna reclama: “*Esta professora tá ficando surda*”. A professora que não ouviu que a aluna a respondeu fala: “*É que toda aula todo mundo conversa*”. A aluna continua reclamando em voz baixa. A professora prossegue a aula, dando orientações sobre como resolver os exercícios.

*(Menina, aula de Matemática, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

A professora pede que todos(as) tragam papel quadriculado na próxima aula; alguns dizem que não sabem o que é. Quando a professora explica, reclamam porque têm que comprar.

*(Meninos e meninas, aula de Matemática, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Uma menina chama um menino de veado e ele ofende-se xingando-a de barbada. Muitos(as) começam a gritar e a professora marca os números dos que gritam, alguns(umas) reclamam, um menino fala que não está nem aí.

*(Meninos e meninas, aula de Matemática, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Na escola particular, na 1ª. série do ensino médio, o número de reclamações foi menor, se comparado com a escola pública, tanto de 5ª. série do ensino fundamental ou 1ª. série do ensino médio. Os conteúdos das queixas giraram em torno da exigência da resolução de exercícios e da má organização das mesas na feira de habilidades. No primeiro caso, a queixa foi resolvida pelo agente através da expulsão dos alunos da sala; e no segundo caso não houve resolução, pois a queixa não foi feita diretamente ao agente.

Vejamos as queixas apresentadas.

#### 4.2.3 Escola particular – 1ª. série do ensino médio

Conversa geral na sala. Depois de um certo tempo o professor começa a perguntar um a um quem fez exercícios na outra aula e fala que quer ver. Avisa que aquele(a) que não fez as atividades pode sair. *“Quem não fez boa viagem, pode sair, até quinta que vem”*. Uma menina reclama: *“Ah professor”*. Ele a interrompe diz: *“Na aula passada conversaram o que quiseram,.... não está aberto para discussões, .... o material fica e o aluno sai”*. Um menino fez um exercício e ele manda sair. Fica só um menino e 12 meninas. Uma menina que fica não fez e ele a manda sair. Começa a passar exercícios.

*(Menina, aula de Química, ensino médio, escola particular 2, período matutino).*

Está acontecendo uma feira de habilidades na escola, onde os(as) alunos(as) expõem maquetes, cartazes, experiências, quadros, bonecos, etc. Um aluno reclama da disposição das mesas: *“Ah véio ficou mal organizado o baguio”*.

*(Menino, aula de Biologia, ensino médio, escola particular).*

Na escola pública, na 1ª. série do ensino médio, o conteúdo das queixas girou em torno de duas questões, uma delas foi a necessidade de fazer cópias ou ter muita lição na escola; e a outra questão foi não ter merenda na escola. Das quatro queixas percebidas, três ficaram sem resolução na medida em que o(a) agente deu prosseguimento a aula sem haver maiores discussões sobre o assunto; em uma houve a resolução do conflito, por meio do diálogo, sendo que as vítimas da queixa foram atendidas, através da mudança de conteúdo que já havia sido passado em outra aula.

#### 4.2.4 Escola pública – 1ª. série do ensino médio

A professora passa na lousa: “Verb there to be” e os alunos reclamam: “*De novo professora? Isso ai a senhora já passou*” e ela diz: “*Ah, já?!*” e muda o conteúdo para “*How old*”.

*(Meninos, aula de Inglês, ensino médio, escola pública, período noturno).*

Uma menina diz “*Ai meu Deus cansada e tem que copiar lição*”.

*(Menina, aula de Inglês, ensino médio, escola pública, período noturno).*

Uma menina diz: “*Ah, professora é ... (palavrão) sentir fome na escola e não poder ir embora*”. A professora pergunta: “*Não teve merenda?*”

*(Menina, aula de Matemática, ensino médio, escola pública, período noturno).*

Uma menina reclama que queria assistir novela. Outra reclama que a professora passa muita lição.

*(Meninas, aula de Matemática, ensino médio, escola pública, período noturno).*

#### **4.3 As queixas e reclamações espontâneas de alunos(as) de diferentes séries e escolas acerca das relações interpessoais**

Compareceram também queixas dos(as) alunos(as), das diferentes séries e escolas que se referiam às relações interpessoais. O número das queixas variou quanto ao tipo de escola, se particular ou pública, quanto ao nível escolar e, também, referente ao gênero. Na escola pública, na sala de 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental, o número das queixas foi maior; foram apresentadas treze queixas. Das queixas apresentadas nesta sala, cinco foram feitas por meninos; três foram feitas por meninas; e cinco por meninos e meninas simultaneamente. Em

segundo lugar, apareceu a 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental de escola particular, com um número menor de queixas: sete. Nesta sala quatro queixas foram realizadas por meninos, duas por meninas e uma por meninos e meninas ao mesmo tempo. Na seqüência apareceram as salas de 1<sup>a</sup>. série do ensino médio de escola particular, com três queixas. Nesta sala, foram feitas duas queixas por meninos e uma por meninas. E, tivemos a sala de 1<sup>a</sup>. série do ensino médio de escola pública com três queixas. Nesta sala, duas queixas foram realizadas por meninas e uma queixa foi feita por meninos e meninas ao mesmo tempo.

No que se referiu aos conteúdos, no ensino fundamental particular, as queixas foram marcadas por conflitos em que o convívio entre as pessoas promoveu situações que foram manifestadas negativamente de diferentes modos. Todas as queixas apresentadas tiveram como agentes os(as) alunos(as) e as vítimas foram os(as) próprios(as) colegas de sala. Das sete queixas, cinco delas se referiram aos insultos ou agressões morais verbalizadas; uma queixa foi sobre a agressão física, e a outra foi sobre a conversa durante as aulas que atrapalhavam os colegas na concentração e atenção aos conteúdos e explicações do(a) professor(a). Quanto aos modos de resolução destas situações, na maioria dos casos, os(as) alunos(as) recorreram ao professor para que os conflitos fossem eliminados; apareceu, também, a conversa como solução da indisposição interpessoal; em um dos casos a própria agressão verbal foi utilizada como meio de resolver uma situação de conflito; como poderemos ver nas situações vivenciadas pelos(as) alunos(as) e descritas a seguir:

#### 4.3.1 Escolas particulares - 5ª. série do ensino fundamental

Um menino reclama: *“Professora o M. me xingou”,* e a professora não fala nada. Outro aluno fala: *“Chama a cavalaria”,* outro: *“Chama o FBI”*

*(Menino, aula de Geografia, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino).*

Uma menina apareceu chorando no canto da quadra e começa a discutir com três meninas. Outras começam a comentar que uma aluna – aluna A - era amiga de outras duas meninas, B e C. A aluna A falava para B que C estava falando mal de B e; depois novamente A falava para C que B estava falando mal de C. Discutem. Uma fala para outra que apesar de continuarem conversando não iria mais haver confiança entre elas. *(Meninas, aula de Educação Física feminina, ensino fundamental, escola particular 2, período matutino).*

A professora está fazendo a correção da avaliação; cobra que os(as) alunos(as) estudem mais. A última questão é sobre preconceito; a professora afirma que um indivíduo pode não gostar de outro não pelo grupo dele, mas, por ele mesmo; que o preconceito está nos valores daquele grupo étnico; afirma que no Brasil, o preconceito social é maior enquanto nos Estados Unidos da América o preconceito é mais racial. Um aluno pede para ler sua resposta desta questão e outro aluno reclama:

Aluno 1: Reclama que o trabalho do outro grupo está com a letra da mãe de um dos meninos do grupo.

Aluno 2: *“Você fez o seu trabalho?”*

Aluno1: *“Fiz”*.

Aluno 2: *“Quanto você tirou?”*

Aluno1: *“2,0”*.

Professora: *“Você tem provas que foi a mãe dele que fez? Sim ou não?”*

Aluno1: *“Não”*

Professora: *“Então pronto”*.

Aluno1: *“E a senhora, tem provas que não foi a mãe dele que fez?”*

Professora responde que não pode afirmar.

Aluno 1: *“Ai tá vendo?”*

Aluno 3: *“Fica quieto, pára”*.

Aluno 1: *“Não tô falando com você.”*

Aluno 3: *“Mais eu tô”*.

Professora pede que o aluno 3 fique quieto.

Aluno 4: Diz que a mãe não faria o trabalho porque tem três para fazer.

Começa uma discussão geral.

Aluno 4: “*Abre o olho seu daltônico*” (se referindo ao aluno 1 que é mestiço).

Aluno1: “*Racista.*”.

Aluno 4: “*Sou mesmo.*”.

Bate o sinal e os alunos saem da sala discutindo.

*(Meninos, aula de Geografia, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino).*

Uma menina fala para outra: “*N você vai derrubar minha carteira*”, ela responde “*E eu com isso?*” e a outra responde: “*Beijuda*”.

*(Meninas, aula de Inglês, ensino fundamental, escola particular 2, período matutino).*

Um aluno reclama para a professora que uma aluna estava falando que ele a chamou de anta, quando na verdade ele não a teria xingado.

A professora não responde.

*(Menino, aula de Matemática, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino).*

Uma menina conversa e um menino reclama: *“Fica quieta que eu quero estudar”*. Outra menina reforça a reclamação: *“Eu também”*.  
(*Menino e menina, aula de Matemática, ensino fundamental, escola particular 2, período matutino*).

Um aluno reclama para a professora que outros estão jogando pedacinhos de argila e a professora diz que os alunos são educados e que receberam boa formação em casa; e que estes objetos podem machucar; que não é bom porque durante a noite, quando forem dormir, vão se lembrar que hoje machucou um colega e que isso não é bom porque os alunos têm boa índole, têm cabecinha boa. Em seguida ela lê um texto; todos(as) ficam quietos, ouvindo.

(*Menino, aula de Matemática, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino*).

Na escola pública, no ensino fundamental, as queixas foram originadas fortemente a partir de dois fatores: a agressão física; e o insulto moral. Outros fatores apareciam em menores proporções; isto é, ser acusado de algo que não fez e o outro fator de queixa foi o aluno cuspir no trabalho que o próprio grupo fez. Em todas as situações os(as) alunos(as) se queixaram dos(as) próprios(as) alunos(as) como sendo os(as) agentes dos conflitos. Estas queixas foram resolvidas, na maioria dos casos, com mais agressão física ou verbal ou através de ameaças; e, em alguns casos recorrendo ao(a) professor(a). Acompanhemos.

#### 4.3.2 Escola pública - 5ª. série do ensino fundamental

As crianças estão fazendo atividades (desenhos) sobre o *halloween*. Uma menina xinga a outra “*sua falsa, vadia*”, porque ela fez um desenho de bruxinha em seu trabalho e não fez no trabalho da menina que a xingou. Ressentida, a menina insultada respondeu: “*Eu não sabia; aprendi agora*”.

(*Menina, aula de Inglês, ensino fundamental, escola pública*).

Um menino pega o material de uma menina e ela reclama: “*Devolve seu gordo lazarento*”. E ele responde: “*Pega eu*” . Ela avança, ele corre; e ela volta pro seu lugar.

*(Menino e menina, aula de Inglês, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

As crianças estão na quadra jogando. Surge uma discussão quanto aos limites da quadra. O professor reúne todos e indica os limites e diz que um pare de xingar o(a) outro(a). Uma menina diz: “*Ela xinga a gente porque a gente não pode xingar?*” O professor responde: “*Não é por ai tá?!*”. Depois de certo tempo, outra vez duas meninas discutem, trocam xingamentos; uma diz ... (palavrão) e a outra fala: “*Ai professor depois fala né*”. O professor pára o jogo e diz que quem quiser pode ir tomar água. Só duas meninas vão e o jogo recomeça.

*(Meninas, aula de Educação Física, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Um menino fala que o outro vem todas as aulas com a mesma roupa. Começa a chamá-lo de fedorento e ele diz: *“Pelo menos eu tenho”* (roupas). O outro se defende dizendo que pelo menos não tem uma avó morando dentro de casa e o primeiro responde que isto é problema dele e diz: *“Pega aqui”* (segurando o pênis). Continuam a discutir até que a professora chama a atenção.

*(Meninos, aula de Matemática, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Um menino chama o outro de *“mulherzinha”* e ele responde *“Vai se ferrar”*, o outro continua xingando-o e ele responde *“... (palavrão)”*.

*(Meninos, aula de Artes, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Um menino dá um tapa de leve numa menina que vai passando e ela revida com outro tapa com força. Outro aluno reclama algo e uma menina esbraveja: *“Na hora que eu sentar a mão na fussa ele queta”*.

*(Menina e meninos, aula de Geografia, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Uma menina e um menino discutem e ela o enfrenta e quando ele vai tentar agredi-la o professor o chama e ele vai sentar resmungando:

*“(....) Vou quebrar tudo seus dentes”.*

*(Menina e menino, aula de Geografia, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Um menino muda de lugar e coloca os pés sobre a cadeira da frente; o menino que senta ali reclama falando para que o outro tire os pés da cadeira. O menino ri e não tira os pés. Então o outro menino vai até o primeiro e dá-lhe um soco.

*(Meninos, aula de Artes, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Um menino bate no outro que o xinga; outro menino bate em outro menino que o xingou também. Conversa geral. Um menino fica riscando uma menina de caneta. A professora chama atenção por causa da conversa. Um menino: *“Professora o G fica batendo na gente”*, e a professora diz: *“Deixa que eu pego ele vou dar um negativo para ele”*, o menino diz: *“Deixa, eu fiquei com D na prova mesmo”*.

*(Meninos, aula de Matemática, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Um menino joga papel no outro que pergunta: “*Quem foi a ... (palavrão) que jogou papel ni mim?*” E o que jogou responde: “*Fui eu ... (palavrão)*”

*(Meninos, aula de Matemática, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Um menino joga uma tampa de caneta pela janela e a menina que senta ao lado da janela reclama. O menino fala que jogou no vidro (querendo dizer que não jogou para acertar nela) e ela fala: “*Vai... (palavrão)..*”

*(Menino e menina, aula de Geografia, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Um menino acusa uma menina de ter riscado seu caderno; outro concorda com o primeiro menino, mas, a menina nega; ele insiste e a menina fala: “*Professora é esse aqui ó*” e a professora fala: “*M ou você pára ou vai para a diretoria; tá arrumando muita confusão hoje*”. Ele responde a professora que manda que ele fique quieto.

*(Meninos e menina, aula de Matemática, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Uma menina reclama que um menino está cuspiendo no trabalho do grupo. Alguém pergunta o que ele está fazendo e a menina diz: “*Guspindo, este porco*”. A professora vai lá e pergunta como ele pode cuspir no trabalho que ele mesmo está fazendo. O menino não responde. A professora continua sua aula.

*(Menina, aula de Inglês, ensino fundamental, escola pública, período vespertino).*

Na escola particular, na 1ª. série do ensino médio o número de queixas diminuiu, comparativamente em relação ao ensino fundamental. As reclamações se referiram às conversas na sala que atrapalhavam alguns(umas) alunos(as); e, indicar o número de outro aluno para se livrar de punição. Nos três casos, as situações ocorreram entre alunos(as). Os modos de resolução do conflito foram diferentes nas três situações, em uma delas houve agressão verbal; em outra a situação foi resolvida pelo agente através da culpabilização, e no outro caso houve o diálogo como tentativa de resolução do conflito; conforme nos mostram as descrições a seguir.

### 4.3.3 Escola particular – 1ª. série do ensino médio

Conversas na sala. Um aluno reclama: *“Silêncio eu quero ter aula de Física”*; outro ironiza o primeiro dizendo: *“Oh, eu quero ter aula de Física”*. A professora chama a atenção dos alunos dizendo que está esperando que eles façam os exercícios.

*(Menino, aula de Física, ensino médio, escola particular 2, período matutino).*

Uma aluna conversa e outra diz: *“Cala a boca, deixa eu ouvir o professor.”*

*(Menina, aula de Geografia, ensino médio, escola particular 2, período matutino).*

Uma aluna diz: *“Porque o ... é retardado? Não tem resposta”*. O menino responde: *“Vai se ...(palavrão)”* e a professora diz: *“O que você disse? Vai para fora agora”*. O menino sai e a professora fala: *“Desinfeta o ambiente”*; o menino responde: *“Desinfeta a senhora”*. A professora sai da sala junto com aluno e quando volta ela diz que é preciso separar o ambiente e que esse aluno pensa que todo lugar é casa dele. Outro menino - aluno B- diz que quando a professora chamou atenção do aluno que saiu - aluno A-, ele – o aluno A- disse o número dele - do aluno B- (o número de chamada dele) e não do que saiu. Outro – aluno C- diz: *“Que danado”*. A professora corrige na caderneta e diz que o próximo que vai pra fora é ele. Quando o aluno - aluno A- volta, o outro – aluno B- reclama com ele dizendo que ele está ferrado e pede seu dinheiro de volta. O menino - aluno A- tira o dinheiro da carteira e devolve.

*(Meninos, aula de Física, ensino médio, escola particular 2, período matutino).*

Na escola pública as queixas foram motivadas por insultos morais e por agressão física. Em duas situações os(as) agentes foram os(as) alunos(as) agindo contra os(as) próprios(as) colegas de classe; e em uma situação apareceu a professora como agente da queixa dos(as) alunos(as). Cada uma destas três situações foi resolvida de uma forma: a) através de agressão verbal; b) através do diálogo; c) recorrendo à direção da escola.

As descrições podem ser vistas na seqüência.

#### 4.3.4 Escola pública - 1ª. série do ensino médio

Uma menina vê escrito na lousa o nome de outra e em volta vários palavrões e se ofende dizendo que deve ter sido outra aluna “*aquela vagabundinha, aquela macho*”.

*(Menina, aula de Matemática, ensino médio, escola pública, período noturno).*

A professora fala para os alunos que eles estão desinteressados e eles(as) dizem que a outra professora era melhor, que não se importava se os(as) alunos(as) sentassem no fundo da sala. Uma menina fala para a outra que a professora anterior era melhor. Uma menina fala para a outra fazer a lição e ela responde que não está com vontade.

*(Meninas e meninos, aula de Português, ensino médio, escola pública, período noturno).*

Alguém joga algo (parece uma pedrinha) pela janela. Uma menina diz: “*Vai acertar nos outros... (palavrão)*”. Alguém na sala fala que é uma menina. A professora vai à janela e pergunta quem está jogando a pedra e fala que se acertasse iria ser responsabilizada porque estava fora da sala. Um menino entra na sala para buscar o material da tal menina e a professora não autoriza porque a menina está “enforcando” aula. O menino leva o fichário e a professora fala com o vice-diretor que vai lá fora tentar resolver o problema.

*(Menina, aula de Português, ensino médio, escola pública, período noturno).*

#### **4.3.5 Algumas palavras sobre as queixas observadas**

Resumindo, encontramos, durante as observações realizadas em escolas particulares e pública, em salas de 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental e 1<sup>a</sup>. série do ensino médio, três conjuntos de queixas; isto é, o primeiro conjunto englobou as queixas que foram enquadradas nos tipos de injustiças propostos por Piaget e Kohlberg: injustiça legal, retributiva, distributiva, social e procedimental. No segundo conjunto de queixas registramos as queixas que compareceram nas diferentes escolas e níveis de ensino e que se referiram às insatisfações dos(as) alunos(as) em relação aos modos como as questões pedagógicas foram encaminhadas durante as aulas e percebidas como indesejadas pelos(as) alunos(as). O terceiro grupo de queixas envolveu aquelas queixas em que compareceram situações de conflito entre

membros da comunidade escolar; isto é, relações interpessoais em que estiveram em desacordo as diferentes perspectivas dos(as) envolvidos(as).

Nessas queixas verificamos diferenças interessantes entre as variáveis que nos dispusemos a analisar, quais sejam, idade, sexo e tipos de escolas.

No grupo de queixas que envolveram situações de injustiças, percebemos que foram os meninos de escola particular de ensino fundamental, os que mais queixas realizaram. As queixas neste nível de ensino foram, em sua maior parte do tipo distributiva e, apareceu em menor proporção queixas do tipo retributiva. Estas queixas tiveram como agentes os(as) professores(as) agindo injustamente em relação aos seus alunos(as) e foram resolvidas, pelos(as) agentes, através de recursos punitivos, isto é, dando ponto negativo, ameaçando levar o aluno para a direção/coordenação escolar ou ainda anotando os nomes dos alunos.

Em segundo lugar apareceram, no grupo de queixas sobre injustiças, novamente os meninos de escola particular e de ensino médio apresentando queixas de injustiças distributiva, majoritariamente. Estas queixas tiveram por agentes professores contra seus alunos e também alunos fazendo injustiças entre si; sendo que estas situações foram resolvidas de diferentes modos; através da conversa/diálogo; através do favoritismo em relação a uns(umas) em detrimento à outros(as); marcando o nome do(a) aluno(a) ou ainda por meio da imposição da autoridade.

Em terceiro lugar, neste grupo de queixas, apareceram os(as) alunos(as) de escola pública, de ensino fundamental, apresentando um número menor de queixas de injustiças, na maior parte dos casos, do tipo distributiva. Estas situações envolveram os professores/direção da escola agindo contra seus alunos(as). O modo de resolução dos conflitos pautou-se, essencialmente, na punição, como, por exemplo, colocar aluno para fora; humilhar alunos perante os demais, entre outros.

Chamou-nos a atenção os(as) alunos(as) do ensino médio de escola pública, que não apresentaram queixas de injustiças segundo aquelas propostas por Piaget e Kohlberg; o que reforçou ainda mais as diferenças entre os tipos de escolas pesquisadas no que se refere à percepção e sensibilidade em relação à representação dos aspectos injustos que ocorrem no cotidiano escolar.

Para Piaget (1932/1994) o objetivo maior da educação deveria ser o de formar pessoas capazes de agir autonomamente. Isto quer dizer que a escola deveria oferecer espaços pedagógicos, disciplinares para que este fim fosse alcançado de modo a trazer bem-estar tanto para aqueles que educam e para os que aprendem. Ter a capacidade de agir autonomamente significa ter a possibilidade de autoguiar-se de acordo com princípios que levassem em consideração as diferentes perspectivas envolvidas em determinadas situações e ser capaz de antever ou refletir as conseqüências de suas atitudes e os reflexos delas, também, na vida das outras pessoas que estivessem sendo consideradas.

Em outras palavras, agir autonomamente, implica em empatia e em cooperação. A operação conjunta destes dois fatores, a empatia e a cooperação, acarretaria, possivelmente, uma maior e melhor qualidade das relações que traria mais benefícios para os sujeitos, numa relação de curto, médio e longo prazo; na medida em que a própria vivência da situação proporcionaria a apreensão de conteúdos psicológicos, morais e sociais, que se aplicariam em outros contextos, possibilitando assim, a aprendizagem de valores que seriam úteis e necessários em outras oportunidades escolares e extra-escolares.

Segundo Piaget (1932/1994) nos tipos de relações em que se prevalece a heteronomia, dificilmente haverá espaços para que ocorra a cooperação ou para o desenvolvimento de autonomia. Relações heterônomas são marcadas pela imposição de normas e regras que são feitas por um adulto e que devem ser obedecidas pelos demais sob a pena de castigo, ou punições.

Por outro lado, nas relações autônomas, as regras são construções coletivas que visam o bem-estar do grupo e por isso o motivo para respeitá-las está na própria razão da regra existir e por isso são respeitadas. A não-obediência à regra implica, portanto, uma ofensa ao grupo, na medida em que deve haver respeito mútuo; e o medo aqui deixa de ser o de punição e passa a ter o sentido de medo de decair perante os outros.

Nesse sentido, poderíamos pensar a escola como uma comunidade justa, conforme nos propôs Kohlberg (1997). Numa comunidade justa todas as normas, regras que norteiam o viver escolar, são construídas numa dimensão coletiva, envolvendo todo o *corpus* escolar; e, para isso são levadas em consideração as diferentes perspectivas. Os sentidos que as regras e normas têm para os diferentes sujeitos são percebidos no dia-a-dia, pois são vistos a partir de diferentes lugares, de diversos olhares. Além disso, no cotidiano escolar, os princípios como por exemplo, o respeito, a solidariedade, a cooperação, a justiça, entre outros, passam a ser incorporadas pelos(as) alunos(as) e professores(as), não porque são impostos ou unilaterais e sim porque são construções que foram aceitas e partilhadas por aquele grupo que tem interesses comuns, o que faz com que o sentido implícito à estes princípios sejam carregados de harmonia e bem-estar coletivos.

Pensando a partir de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992), constatamos que as situações escolares são espaços possíveis para a experiência de princípios fundamentais no convívio humano. O desenvolvimento moral é possível através de situações ou interações entre pares que dinamizem e mobilizem uma mudança interna que não tem relação com a apreciação de outras pessoas ou da autoridade.

Conforme aponta Vinha:

Mais importante do que seguir valores ou ter a ação correta, está no “porquê” de agir ou seguir os valores, no “princípio inerente” da ação, pois quando, estes são movidos por fatores exteriores, ou seja motivado pelas circunstâncias, tendem a desaparecer ou se modificar quando esses fatores externos também se modificarem (VINHA, 2003, p. 17).

Assim, pensamos que a punição acarreta um tipo de respeito que é motivado pelo amor e pelo medo. Deste modo, segundo Vinha (2003), a punição é um meio de resolver ou inibir conflitos que traz, duplamente, graves efeitos do ponto de vista moral. De um lado, o indivíduo age sob a avaliação de um agente externo, motivado pela recompensa que é a atenção ou o medo de perder o amor daquela pessoa. Por outro lado, a negação ou a retaliação (retaliação entendida aqui como a punição aplicada em determinados casos) do sentimento que uma injustiça abarca pode causar no indivíduo uma motivação para a revolta e o desrespeito às normas e aos representantes destas normas, deixando assim de cumprir sua função principal que é a de fazer com que os indivíduos tirem boas lições de seus erros e percebam as conseqüências de seus atos para aquele grupo como, por exemplo, o rompimento dos laços de amizade, de confiança, entre outros.

Voltando às queixas dos(as) alunos(as) observados(as) nesta pesquisa, no segundo grupo de queixas, isto é, aquelas sobre os aspectos pedagógicos que foram, rotineiramente, empregados nas escolas, verificamos novamente diferenças entre os(as) alunos(as) das escolas particulares e pública observadas, níveis de ensino, e sexo.

Percebemos que foram as alunas de escola pública e de ensino fundamental as que mais se queixaram dos aspectos pedagógicos. Entre as principais queixas podemos elencar, em primeiro lugar, a necessidade de realização de cópia das atividades; em menores proporções as condições físicas/estruturais da escola; faltas indevidas, entre outras. De modo geral, estas queixas não atingiram de maneira direta a atenção dos(as) dos(as) professores(as) (indicados como sendo os responsáveis ou os agentes da situação de queixa), na medida em que seus esforços foram concentrados no prosseguimento da aula e não na resolução da situação conflituosa. Em segundo lugar, percebemos que as meninas de ensino médio de escola pública foram as que mais apresentaram queixas. O conteúdo das queixas, também, relacionou-se à necessidade de realização de cópias. Os modos como essas queixas foram

conduzidas foram variados: em um dos casos a solicitação dos(as) alunos(as) foi procedente, tendo sido acatada pela professora; em outros casos as queixas não foram resolvidas. Em terceiro lugar, compareceram as queixas das meninas de escola particular, de ensino fundamental reclamando dos métodos empregados pela escola; quais sejam: a revisão de conteúdo e ditado e, também, de serem mandados(as) para fora da sala. Tais queixas foram resolvidas pelos agentes, no caso os(as) professores(as), através da aplicação de punição, isto é, perda de pontos ou por meio da continuação da aula e, portanto da não resolução da queixa. Por fim, no ensino médio da escola particular verificamos apenas duas queixas, uma de meninos e uma de meninas. Uma tratou da exigência de resolução das atividades e a outra da organização da apresentação dos trabalhos do(as) alunos(as). Em uma das queixas a resolução ocorreu por meio da expulsão dos(as) alunos(as) da sala e no outro caso não houve resolução da queixa.

Verificamos que a adoção de determinados tipos de metodologias causaram descontentamento mais freqüentemente entre as meninas, e mais fortemente entre aquelas de ensino fundamental.

Acreditamos que o aspecto pedagógico deveria cumprir uma função essencial no processo de aprendizagem que é a de tornar os conteúdos escolares mais facilmente assimiláveis e as práticas docentes mais eficientes, fazendo com que a relação professor-aluno seja profícua.

O processo educativo abrange uma dimensão, que além de educativa, é política, moral e social. A partir disso, podemos dizer que numa relação escolar é essencial que haja compreensão mútua dos que estão nela envolvidos e; para que exista esta compreensão é importante que estejam claros os limites e as responsabilidades que cada um desempenha neste grupo, de modo que seja possível construir um ambiente rico e saudável de aprendizagem.

Aquino (2003), chama-nos a atenção para as possibilidades originadas pelos “acordos” construídos em sala de aula:

Também denominados “combinados” ou tão-somente “acordos”, os contratos visam à partilha da responsabilidade pelas decisões acerca das rotinas de trabalho e das regras de convivência, a partir da tematização das exigências e condições mínimas de funcionamento da relação professor-aluno em determinado enquadre institucional. Suas cláusulas dão a conhecer, assim, o que é possível e necessário para que se possa levar a cabo a tarefa que lá reuniu aquelas pessoas (AQUINO, 2003, p. 68).

Um aspecto relevante para que estes acordos, efetivamente, sejam validados é a reflexão sobre quais aspectos que causam o enfraquecimento da relação educativa, pedagógica e que estão impedindo a fluidez de novas alternativas e formas que dinamizem os papéis educativos e as possibilidades veiculadas por eles.

Além disso, ressaltamos as idéias defendidas por autores como Di Giorgi (2005) sobre a necessidade de se repensar e se resignificar as práticas educativas a partir das novas imposições oferecidas pelo atual contexto pedagógico e social.

Para tanto, propomos as discussões feitas por Pimenta (2000), acerca da reflexão das práticas educativas a partir do seu próprio contexto gerador. Repensar as práticas educativas, e, portanto, a formação de professores, é um processo que deve estar articulado à prática docente partindo do contexto em que este profissional atua, e, sobre o qual constroem suas representações e conceituações sobre seu fazer pedagógico.

Finalmente, o terceiro grupo de queixas, incorporou as queixas relativas aos conflitos interpessoais na relação educativa.

Neste tipo de queixa, percebemos que foram, mais fortemente, os meninos de escola pública e de ensino fundamental os que mais se queixaram. A maior parte das queixas puderam ser resumidas em dois blocos, em um deles estão as queixas sobre as agressões físicas; e no segundo bloco estão as agressões verbais ou os insultos morais. Em todas as queixas evidenciaram-se os(as) alunos(as) cometendo agressões, físicas e verbais, entre si. Como meio de resolver estas agressões, os(as) alunos(as) utilizaram duas estratégias, uma delas foi reagir à agressão com mais agressão; e a outra foi recorrer ao professor, à autoridade, para que este resolvesse o caso. Em segundo lugar, observamos que meninos de escola particular e de ensino fundamental foram os que mais se queixaram sobre agressões verbais ou os insultos que visaram atingir moralmente o outro. Tais queixas foram resolvidas através da solicitação de intervenção do professor. Em terceiro lugar as meninas de escola pública apareceram apresentando mais queixas concernentes as agressões verbais. Os meios utilizados na resolução de tais conflitos foram mais variados, sendo eles a conversa; chamando a direção da escola; e mais agressão verbal. E, apareceram os alunos de ensino médio de escola particular se queixando das conversas na sala e de agressão verbal. Os modos de resolução também foram variados: através da agressão verbal; da conversa; e da culpabilização de inocente.

Ainda sobre este grupo de queixas ressaltamos que, no ensino fundamental de escolas particulares e pública e no ensino médio de escola particular, em todas as queixas foram os(as) alunos(as) que figuraram como os(as) responsáveis pelas queixas de outros(as) alunos(as); e que, somente, na escola pública no ensino médio, houve uma queixa em que os(as) alunos(as) apontaram com agente da situação conflituosa o(a) professor(a).

A partir destas queixas percebemos que alunos(as) de escola pública se queixaram mais e de formas mais variadas, no que se refere aos conteúdos das queixas das relações interpessoais. Podemos nos questionar, portanto, se estas queixas se ancoram numa

percepção mais apurada ou mais tensionada<sup>13</sup> de situações conflituosas entre alunos(as) e entre estes(as) e seus professores(as) ou se, por outro lado, os(as) alunos(as) de escola pública vivenciam mais situações de conflitos, ou são mais sensíveis a elas, do que os(as) alunos(as) de escolas particulares.

Os resultados encontrados nestas queixas reiteram os resultados encontrados em Vinha (2003) em ambientes, cuja forma de trabalho pedagógico e nos aspectos que se referiram aos tratamentos pessoais, eram considerados tradicionais, autocráticos, segundo a autora.

Vinha (2003) realizou uma pesquisa sobre os conflitos interpessoais na relação educativa. Esta autora observou salas de 3ª. série do ensino fundamental, de escolas públicas, cujos professores tinham perspectivas teóricas e metodológicas diferentes. Foram selecionadas as salas de duas professoras, sendo que uma delas atuava sob a perspectiva construtivista e outra sob a perspectiva tradicional de ensino; a forma como concebiam e atuavam sobre os conflitos interpessoais também diferiam. Em uma das classes (sala de ensino tradicional), o ambiente moral foi caracterizado como autocrático, na outra sala (sala de ensino construtivista), o ambiente sociomoral foi percebido como democrático. A questão norteadora do trabalho foi: “o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos relacionam-se e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem conflitos hipotéticos?” (VINHA, 2003, p. 5). Foram realizadas, então, 26 sessões de observações, 13 em cada sala; entrevistas com as professoras e, também, foram apresentadas situações envolvendo conflitos interpessoais e atividades que envolviam desenhos com manifestações de conflitos para seis crianças que foram sorteadas de ambas as salas.

---

<sup>13</sup> Relação tensionada aqui pode ser entendida como uma relação em que os agentes estão em constante provação de forças.

Verificou-se que no ambiente autocrático, os alunos se desenvolveram menos que em relação aos alunos do ambiente democrático, no que se referiu aos níveis de entendimento pessoal, propostos por Selman (1980/1985 apud Vinha, 2003); alunos do ambiente democrático se relacionaram e souberam lidar melhor tanto com seus conflitos interpessoais quanto em relação às situações de conflitos propostas, simbolicamente. Apesar de terem idades e situações econômicas semelhantes, o ambiente escolar influenciou no desenvolvimento socioafetivo dos alunos, individualmente e em grupo, diferenciando-se, portanto, na forma de se analisarem, se relacionarem e resolverem os conflitos. Percebeu-se ainda que alunos que participaram de ambientes autocráticos, apresentaram comportamentos que tiveram por objetivo chamar a atenção da professora por meio da delação de colegas; eram mais comuns brigas, queixas, xingamentos, o que evidenciou que estes alunos mantinham uma relação de dependência, conformismo, por estarem confinados a uma situação de submissão e de heteronomia onde não prevalecia o respeito mútuo, a empatia e a visão do conflito a partir de outras perspectivas a não ser a própria perspectiva. Em ambientes democráticos os alunos eram incentivados a falarem sobre o que estavam sentindo de forma descritiva e ouvir, igualmente o outro para assim buscarem conjuntamente uma solução possível e que fosse melhor para todos.

Segundo Vinha (2003), as escolas muitas vezes se preocupam mais em acabar, momentaneamente, com um conflito do que resolvê-lo de modo que ele possa ser convertido em aprendizagem e ser generalizável para outras situações. Pensa-se, somente, a partir de uma visão imediatista, no entanto, isto tem conseqüências desastrosas no futuro manifestas muitas vezes sob as formas de indisciplina e violência escolar.

Diante disso a autora propõe um caminho para a busca de relações didáticas, pedagógicas e interpessoais mais equilibradas:

A obtenção de relações equilibradas e satisfatórias (o que não significa que os conflitos estarão ausentes) não são frutos de um dom gratuito ou de desenvolvimento maturacional, mas sim decorrentes de um processo de construção e aprendizagem. A criança não irá aprender por si mesma uma questão que é muito complexa e para qual não foram previstas boas intervenções e oferecidas situações que lhe auxiliassem a aprender o que necessita. Porém, raramente se percebe a preocupação das instituições escolares com esta aprendizagem, sendo que seus esforços nesta área estão mais voltados para a contenção do que para a aprendizagem. Entretanto, todo projeto que tenha por finalidade educar para a autonomia, deve conceder um lugar relevante as relações interpessoais (VINHA, 2003, p. 402).

#### **4.4 Falas e/ou queixas sobre as relações de gênero e cotidiano escolar**

As observações realizadas em salas de 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental e 1<sup>a</sup>. série do ensino médio que fizemos em escolas particulares e públicas no município de Presidente Prudente (SP), em diferentes disciplinas da grade curricular destas séries, mostraram-nos que em diferentes momentos e situações, ficou evidente que as relações de gênero fazem parte do cotidiano escolar das crianças e adolescentes e que as concepções que se constroem acerca destas relações são múltiplas. Como exemplo podemos descrever as situações em que isto se tornou evidente ou explícito.

A professora demora a chegar. Alunos e alunas ficam na sala, um grupo de meninos canta. Alguns(as) saem da sala; voltam. A conversa e a dispersão continuam. Depois de um certo tempo a inspetora avisa que a professora não vem. Os meninos são os primeiros a saírem da sala. Um menino tem uma bola nas mãos; desce as escadas para o pátio acompanhado de um grupo de meninos; alguns(as) permanecem na sala. Uma menina pergunta para a outra: *“Para onde vamos agora?”*. Outras duas meninas vão descendo as escadas e uma delas fala: *“Isso é jogo de macho”* e a outra responde: *“Deixa de ser machista”*. Dois grupos mistos permanecem na sala: um dos grupos conversa e o outro grupo escreve alguma coisa, parece um pequeno texto coletivo. Bate o sinal. Aos poucos todos voltam.

*(Meninas, aula de Ciências, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino)*

Uma menina (grávida) começa a falar que não quer trabalhar e que se o pai do filho dela não pagar pensão ele será preso todo mês. A professora vai ao fundo da sala e começa a me falar, espontaneamente, sobre os(as) alunos(as) e pergunta alto quanto anos tem o filho de uma menina e pergunta a idade dela (15 anos de idade) e seu filho (1ano e 3 meses). Pergunta a idade da aluna grávida (15 anos) e fala que a realidade da escola é difícil; fala que uma menina já entrou e saiu várias vezes e que a menina não sabe nada, fala que tem um aluno que é homossexual (faltou hoje), assumido, que tira sobrancelhas na aula, que fala palavrões e que é “*um horror*”.

*(Aula de Matemática, ensino médio, escola pública, período noturno).*

A aula de Ética foi também um desses espaços de construção e formação daquilo que se entende, ou vai se entender, como ser homem e ser mulher nas sociedades contemporâneas. A descrição abaixo, de uma aula de Ética, ocorrida numa escola particular, numa das salas de 5ª. série do ensino fundamental nos dá uma idéia de como a escola e seus mecanismos de formação colabora na construção das identidades, dos valores, das crenças e das concepções sobre gênero.

O professor passa a lista de presença e pede que os meninos assinem primeiro. Um menino diz: *“Professor você não sabe que é feio? Primeiro as damas. Professor de Ética e não sabe disto?”* O professor diz *“os meninos deixam o material arrumadinho e sai”*, diz que é para eles ficarem no pátio. Uma aluna diz: *“Como assim?”* Outra responde: *“Deixa é melhor assim”*. Pede que as alunas não peguem materiais porque hoje só vão conversar. Orienta que dependendo da evolução da aula, na próxima aula somente elas ficarão; senão elas sairão e os meninos é que ficarão. Orienta também que elas não precisam ter vergonha porque com vergonha não vai ter jeito para conversar. Pergunta: *“A mãe ou o médico já ensinou para vocês o que é menstruação?”* As meninas não respondem. Ele diz: *“Vocês tem vergonha de falar comigo? De falar sobre isso?”* Risinhos tímidos. Ele explica que a idade menstrual varia; explica que é um processo de amadurecimento do ovário, útero e eliminação através do sangramento. Orienta que o corpo muda e que é preciso uma higiene mais séria; esclarece que a idade varia porque depende do corpo e que o aspecto emocional também influencia. Diz que o comportamento pode mudar, que o menino até agora é o *“inimigo”*, porque arrota, são chatos, empurram e conforme elas vão ficando mocinhas começam a olhar de forma diferente. Avisa que as meninas precisam tomar cuidado com a postura diante dos meninos; que é preciso cuidado e exemplifica com um acontecimento na própria escola: *“Veja o exemplo aqui a menina da 5<sup>a</sup>. que namorava o menino do 1<sup>o</sup>. colegial, isso foi permitido, a família estava perto,*

*mesmo assim, influenciou nos estudos porque os dois tiveram que sair da escola”.*

Diz que as meninas devem buscar orientação sexual com os mais velhos, pai, mãe ou irmã, falar bastante, mas que devem tomar cuidado com estranhos (colegas da irmã mais velha) porque podem manipulá-las, dar informações e aos poucos tirar proveito da situação, que é preciso evitar armadilhas. Gravidez na adolescência: o professor dá exemplo da novelinha “*Malhação*”<sup>14</sup> “*que mais deseduca do que educa*”. Exemplifica um fato ocorrido na novela dizendo que a menina ficou grávida, brigou em casa e foi morar com o menino. Ficou como heroína, que não é bem assim que acontece na vida real. Diz que a menina perde bastante coisa, a maioria das liberdades porque ela é quem vai cuidar, já o menino fica com a parte econômica e emocional. Que não é interessante arrumar um namoradinho mais velho, o interessante é que ele tenha mais ou menos a mesma idade. “*O mais velho pode incomodar um pouco; vão querer ter mais liberdade e que vocês tenham também; se descobrir junto é mais interessante. O mais velho pode induzir a fazer coisas que não é hora ainda. É preciso falar sobre isso mesmo que pareça cedo, é melhor falar antes do que aconteça, vai aprendendo aos poucos, o conhecimento é construído assim, devagar, aos poucos*”. Pergunta: “*Vocês gostariam de falar sobre isso? Têm dúvidas? O professor está conseguindo chegar até vocês? Acha que está na hora de conversar sobre isto?* (Risos ingênuos,

<sup>14</sup> Malhação é uma novelinha vespertina, voltada para o público adolescente transmitida diariamente pela Rede Globo de Televisão.

silêncio). *Não têm o que falar?*” O professor orienta que as meninas falem com a professora de Ciências porque ela é uma senhora de confiança e que podem conversar com ela. (Silêncio). O professor continua perguntando se elas conversam sobre isso em casa, com a mãe. As alunas dizem que sim. Professor: *“Na escola?”*, algumas dizem: *“a professora de Ciências”*. O professor orienta que as alunas têm que ir ao médico, que geralmente é o mesmo médico que a mãe vai. Diz também que conversarão mais vezes sobre isso e às vezes com os meninos e às vezes não (só as meninas) para se sentirem à vontade. Reforça que não devem buscar informações com estranhos, que os meninos podem se aproveitar e não respeitar as meninas e que estes recebem o nome de pedófilos. *“Informação sobre sexualidade e namoro sempre com pessoas que vocês tem bastante confiança”*. O professor diz que *“isso é diferente de um para o outro porque a religião pode ser diferente, a família é diferente”*. Lembra que elas não devem ir pela cabeça dos outros; que estão começando a ser independentes e por isso não podem ir pela cabeça dos outros. Devem aprender a separar certo do errado, serem cidadãos. Reforça que devem ter comportamento de cidadão, não reproduzindo modelos; que podem vestir o que quiserem, ouvir a música que quiserem e que o mais importante é a postura de cidadão diante disso. Fala outra vez da Malhação: enquanto a menina estava grávida era a heroína e que depois que perdeu o bebê virou a perversa, *“olha o jogo de emoções, aquilo é ficção, uma novela”*. Reforça para não reproduzir modelos, ser cidadãos. Pensar que o mesmo corte de cabelo ou se vestir igual a

Gisele Bündchen não ficarão iguais a ela. Diz que na escola pode ter a menina mais velha, popular, que tem muitos namoradinhos e as meninas podem querer ser iguais a ela, mas, não vão ser. Esclarece que a pessoa tem que ter estilo próprio porque a beleza está na diferença, se for todo mundo igual não tem graça. Silêncio; risos. O professor alerta que as alunas não têm idade para ficarem fazendo regimes, se tiver alguma doença e tiver que fazer algum tipo de regime deve ser com orientação médica e pergunta qual é o nome da doença que a pessoa come, come e depois vomita e que a pessoa não tem vontade de comer e as alunas respondem; e ele diz que elas já têm informações e que se fizerem coisas e depois ficarem doentes a culpa será delas. Em seguida ele pergunta se é preciso falar mais sobre isso na outra aula, elas não respondem, ele pergunta se durante o ano será preciso falar mais sobre isso e elas dizem que sim, pergunta se querem fazer isso junto com os meninos e elas dizem que não. O professor diz que na próxima aula ele falará com os meninos e que as meninas devem buscar situações, coisas que elas têm dúvidas ou que não têm tempo de conversar com os pais para perguntarem para ele e se tiverem vergonha que escrevam num papel e entreguem ou peçam para lhe entregar que ele vai responder. Bate o sinal.

*(Aula de Ética, ensino fundamental, escola particular 1, período matutino).*

Conversas no fundo da sala sobre esgoto. Um menino fala que onde ele mora tem ratos que são do tamanho de um cachorro. Em seguida falam que no shopping desta cidade tem um segurança que é gay. Rapidamente começam a falar de um programa de rádio que tem um personagem que é gay e logo após isso começam a falar que em outro programa tem personagens que são favelados. Continuam a copiar a lição e falam deste programa de rádio.

*(Meninos e meninas, aula de Inglês, ensino médio, escola pública).*

Um menino fala para outro: *“Pára de relar em mim. Ta querendo dá o .... (palavrão) pra mim”?* *(Meninos, aula de Geografia, 5ª. ensino fundamental, escola pública).*

Na lousa paralela da sala estavam escritos os seguintes dizeres: *“ S..... (palavrão). “I want a bofe to me!!!” Eu sou uma lésbica sou sim!!!”*  
*“Veia loca”.*

*(Sala de ensino médio de escola pública).*

As descrições acima nos mostram que no cotidiano da escola, nas falas dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as), evidenciam-se as representações que se têm acerca das identidades que foram definidas em termos de homem, de mulher e de

homossexuais. Vimos que a escola é uma dos meios onde tudo isso é discutido: entre os(as) próprios(as) alunos(as) e entre estes e seus professores(as): em duplas, o que é jogo de menino ou de menina é discutido, é reinterpretado, estereótipos são postos à mostra; com quem se deve procurar informações ou com quem se deve contar para se construir conceitos e valores é indicado: ou com os pais, ou melhor, as mães, ou com pessoas de confiança. Além disso, a escola também orienta como meninas e meninos devem se comportar, como devem agir, como podem ver e entender aquilo que a televisão passa sobre gravidez, adolescência, bom caráter, responsabilidades, privações, sentimentos, enfim, sobre os mais variados assuntos.

De tudo isso apreendemos alguns elementos que nos informam como isso se passa no dia-a-dia escolar.

As referências sobre gênero estão estampadas nas paredes das escolas, nas falas cotidianas, nas atividades esportivas, nas rodinhas de colegas ou nas relações professor-aluno, e isso se traduz como um painel de imagens e construções simbólicas que expressa, implícita e por vezes explicitamente, os desejos e anseios sobre o corpo, sobre o sexo e a sexualidade. E, nos relata o que se espera das vivências sexuais nos dias de hoje; nos informa como são descritos os padrões das identidades sociais esperadas ou não.

De acordo com Duveen, as múltiplas identidades têm um papel importante nas formas de organização e construção do Eu e das relações sociais e escolares.

Ora, representações de gênero, exatamente porque se referem a uma dimensão central de organização e poder social, carregam conseqüências também centrais para nossas definições de Eu. Nós não podemos pensar em nós mesmos como neutros em relação aos campos dos gêneros: de uma forma ou outra, nós sempre pensamos em nós mesmos como homens ou mulheres, e essas identidades sociais emergem exatamente à medida que internalizamos representações de gênero (DUVEEN, 2000, p. 268).

Vemos assim que a escola, além de ser um espaço, ideal ou real, onde os saberes histórica, social e culturalmente construídos são veiculados, é, também, uma agência formadora de valores. Ela delimita os espaços, as noções e crenças através de diferentes mecanismos: através de currículos, dos conteúdos, das metodologias de ensino, das relações interpessoais, das relações de poder inerente ou impregnadora das práticas e fazeres cotidianos de professores(as) e de alunos(as), ou ainda através de um instrumento eficiente e naturalizante das estruturas em que se desenvolvem os saberes que veiculam as atitudes: a linguagem. Todos estes espaços são formadores e informadores dos processos que engendram e tornam instituídas e instituintes as facetas que produzem a diferença. A linguagem manifesta através da fala, do diálogo, da conversação, é manifesta também através daquilo que não dizemos e, também daquilo que ocultamos, do não-dito.

De acordo com Louro (1997):

(...) tão ou mais importante do que *escutar* o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala - aparece como uma espécie de garantia da “norma” (LOURO, 1997, p. 67- 68, grifos da autora).

Ainda sobre o ouvir e sobre o compreender os processos de formação de identidades ressaltamos a importante atitude dialógica do(a) professor(a) e da escola na busca de respostas para diferentes questões, pedagógicas e didáticas, que se entremeiam à questão do gênero.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o

menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas, a eles, *de cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo de entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer meu respeito é um *isto* ou *aquilo*, destrutável ou desprezível (FREIRE, 1996, p. 136, grifos do autor).

Percebemos, a partir de Louro (1997) que a escola é um *lócus* de formação das diferenças, quer por enaltecer aspectos que elevem a individualidade, quer pelo reforçamento de identidades coletivas que devem ser internalizadas como normas. E isso ocorre de diferentes maneiras: pelos mecanismos que veiculam e atestam a forma de se comportar diante de si e dos(as) outros(as); pela perpetuação de imagens e crenças construídas em torno de determinados papéis e funções sociais pré-determinados; via conteúdos e currículos escolares, via disciplinamento, regulamentação de valores. Enfim, a escola é um espaço normatizador.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas o produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então certamente encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p. 85-86).

Diante disso, pensamos que estes estudos como este poderão auxiliar na interpretação dos modos de ver a escola e suas relações e os sentidos que meninos e meninas constroem deste espaço; na percepção que marca as possíveis diferentes interpretações acerca de situações de injustiça e de conflito e a forma como meninos e meninas resolvem estas

situações, verificando quais as estratégias ou caminhos são escolhidos ou determinados para os diferentes grupos.

Acreditamos que as representações construídas por estes(as) alunos(as) auxiliarão nas discussões e reflexões acerca dos processos reguladores que se formam dentro da escola e os mecanismos que se utilizam na construção das atitudes disciplinatórias, na resolução de conflitos de situações injustas e de que forma isso se relaciona com a construção das diferentes identidades dos(as) alunos(as).

## **CAPÍTULO 5: RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO: AS REPRESENTAÇÕES SOBRE INJUSTIÇAS NA ESCOLA**

Procuraremos nesta parte do estudo, analisar as representações sociais de grupos de diferentes pertinências sociais, isto é, meninos e meninas, de diferentes séries e de escolas particular e pública do município de Presidente Prudente (SP), a partir das respostas que estes grupos descreveram no questionário que aplicamos.

Ressaltamos que, para efeito de análise, dividimos as séries em apenas ensino fundamental e médio, de modo que, no ensino fundamental estão contempladas as respostas de alunos(as) de 5<sup>a.</sup> e 6<sup>a.</sup> séries do ensino fundamental, e no ensino médio estão agrupadas as respostas dos(as) alunos(as) das 1<sup>a.</sup>, 2<sup>a.</sup> e 3<sup>a.</sup> séries. Consideramos, também, apenas as primeiras respostas dos sujeitos, uma vez, que a maioria dos alunos(as) apresentou, somente, uma resposta para as perguntas.

Apresentaremos, inicialmente, os dados referentes à caracterização sócio-econômica dos(as) alunos(as) pesquisados(as) a fim de traçarmos um perfil da amostra que investigamos.

Perguntados se já haviam repetido o ano alguma vez na escola, os(as) alunos(as) tanto de ensino fundamental (88,1%), quanto do ensino médio (68,2%) de ambas as escolas, responderam, majoritariamente, que não. Dentre aqueles que responderam já ter repetido o ano, verificou-se que este tipo de resposta foi mais freqüente entre alunos(as) de escola pública (27,7%) do que entre alunos(as) de escola particular (5,1%), sendo que esta diferença foi significativa<sup>15</sup>. Estas respostas também variaram quanto ao nível de ensino, de modo que foi no ensino médio que apareceu maior número de repetentes (25%)

---

<sup>15</sup> Teste Pearson,  $\chi^2 = 12,159^a$ ; df= 2; p= 0,002.

comparativamente em relação ao ensino fundamental (9,5%). No que se referiu ao sexo dos(as) alunos(as) houve um certo equilíbrio nas respostas de modo que os meninas (19,2%) apareceram pouco a frente que os meninos (14,7%). Estes dados foram tirados das tabelas 2, 3 e 4, em anexo.

Vimos que houve uma diferenciação nos tipos de atividades exercidas pelos pais e pelas mães dos(as) alunos(as) de acordo com o tipo de escola freqüentado. Mesmo percebendo que houve uma grande variedade de profissões nos diferentes tipos de escola, o que, de certa forma, provocou uma pulverização dos dados; verificamos que os pais e mães de alunos(s) de escola particular apresentaram atividades muito diferentes das atividades desempenhadas por pais e mães de alunos(as) de escola pública. Em geral, os trabalhos realizados pelos pais e mães de alunos(as) de escola particular eram atividades que, em sua maioria, exigiam nível superior ou médio de formação; eram mais valorizadas econômica e socialmente tais como: empresário, engenheiro civil, comerciante, dentista, vendedor, bancária, escrevente, nutricionista, bioquímica, artista plástica, enfermeira, agropecuarista, advogada, entre outras. Entre os pais e mães de alunos(as) de escola pública compareceram mais atividades que exigiam níveis fundamentais de escolarização; eram funções braçais como pedreiro, por exemplo, e atividades pouco remuneradas como foram os casos de entregador, serviços gerais, mototaxista, serralheiro, por exemplo, ou empregada doméstica faxineira, vendedora, costureira, do lar. Apareceram, também, entre alunos de ensino fundamental, de escola pública, respostas que indicavam que os(as) alunos(as) não sabiam que tipo de atividade o pai exercia. Estas profissões estão expostas, em porcentagens, nas tabela 5 e 6, em anexo.

Questionamos se os(as) próprios(as) alunos(as) trabalhavam fora. Houve grande diferenças nas respostas de alunos(as) de escola particular e pública, de modo que nenhum(a) dos(as) alunos(as) de ensino fundamental de escola particular afirmou trabalhar

fora. Na escola pública, nesse mesmo nível de ensino uma aluna afirmou que trabalhava de babá. No ensino médio, na escola particular, apenas um aluno afirmou trabalhar na empresa do pai. Na escola pública, nesse nível de ensino, vimos uma situação inversa à da escola particular, apenas 25% afirmou que não trabalhava. Entre a maioria dos(as) alunos(as) trabalhadores, as funções desempenhadas eram padeiro, garçom, manicure, auxiliar de cabeleireiro, mecânico, telefonista, entre outras. Em alguns casos, os(as) alunos(as) identificaram o nome da empresa em que trabalhavam e não a função que desempenhavam. A tabela 7 que ilustra estas atividades em porcentagem está em anexo.

Avaliamos o nível econômico dos(as) estudantes, utilizando como base o critério de classificação econômica da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) que distingue os sujeitos em classes econômicas, tendo como ênfase o poder de compras dos indivíduos, a partir do enquadramento nas seguintes classes: A1, A2, B1, B2, C, D e E.

Para se chegar ao enquadramento em uma das classes, os(as) alunos(as) responderam a uma questão sobre a quantidade (que foi de 0 até 4 ou mais) de televisão em cores, rádio, banheiro, automóvel, empregada mensalista, aspirador de pó, máquina de lavar, videocassete e/ou DVD, geladeira, freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex) que possuíam em suas casas; e o grau de instrução do(a) chefe da família. Cada um desses itens recebeu uma pontuação que somadas indicaram a classe econômica a que o(a) aluno(a) pertencia. Dito isto, verificamos que houve uma diferença visível entre alunos(as) dos dois tipos de escolas, isto é, particular e pública. Alunos(as) de escola particular concentraram-se nas classes B1 (46,2%), B2 (20,5%) e A2 (20,5%); enquanto que alunos(as) de escola pública se encontraram mais nas classes C (57,4%), D (25,5%) e B2 (12,8%). As tabelas que permitiram a elaboração do perfil econômico dos(as) alunos(as) estão em anexo, (tabelas 8, 9 e 10).

No que se referiu aos bairros residenciais dos(as) alunos(as) observamos que alunos(as) de escola particular moravam em bairros de alta inclusão social, enquanto os(as) alunos de escola pública, moravam em bairros de alta exclusão social e em área rural.

No tocante à religião vimos uma grande diferença entre alunos(as) das duas escolas. Os alunos de escola particular eram em sua grande maioria católicos, de modo que no ensino fundamental todos responderam que adotaram como religião o catolicismo; e, no ensino médio, apareceu em primeiro lugar a religião católica (68%), em segundo lugar apareceu a religião evangélica (16%), em terceiro lugar apareceu a religião cristã (8%).

Na escola pública os(as) alunos(as) eram predominantemente evangélicos. No ensino fundamental apareceu em primeiro lugar a religião evangélica (42%), em segundo lugar a categoria que mais compareceu foi a católica (26%), em terceiro lugar a categoria cristã (10%). No ensino médio, em primeiro lugar apareceu a religião evangélica (67%), seguida das religiões católica e mórmon com proporções semelhantes (11%). Estes dados foram tirados da tabela 11 em anexo.

Perguntamos com quem os(as) alunos(as) moravam, e foram propostas as seguintes alternativas: a) com o pai e a mãe; b) só com o pai ou só com a mãe; c) com os avós; d) com parentes; e) avós e a mãe; f) avós e o pai.

Percebemos que a configuração familiar dos(as) alunos(as) de escola particular, no ensino fundamental foi, majoritariamente, formada por ambos os pais (75%); seguidos por respostas que indicaram que o(a) aluno(a) morava com apenas um dos pais (10%). No ensino médio ocorreu situação semelhante, a maioria respondeu que morava com o pai e a mãe (65%); em segundo lugar apareceu a categoria que indicava que o(a) aluno(a) morava com um dos pais (15%); em terceiro lugar apareceu a categoria “com parentes” (15%). Na escola pública, no ensino fundamental, os(as) alunos(as) afirmaram, em sua

maioria (52%) que moravam com o pai e a mãe; aparecendo em segundo lugar respostas que mostraram que os(as) alunos(as) moravam com o pai ou com a mãe (39%); e por fim, com menor frequência apareceu a resposta com os avós e a mãe (9%). No ensino médio, a maioria, também, afirmou que morava com o pai e com a mãe (50%); seguidos por aqueles(as) que moravam com apenas um dos genitores (25%), e, apareceu, somente nesta modalidade de ensino e nesta escola, respostas que indicaram que o(a) aluno(a) morava com seu(ua) cônjuge (4%). Estes dados foram extraídos da tabela 12 em anexo.

A diferenciação econômica entre os grupos já era esperada.

Propositadamente escolhemos amostras diferentes a fim de verificar se amostras com realidades social e econômica diferentes apresentariam julgamentos e representações diferenciados em função de sua pertinência social e cultural. Estudos anteriores, como os de Doise (1191/1994 apud Menin, 2005) ou Kourilsky (1990, 1991, 1996 apud Menin 2005), demonstraram que o lugar social, o gênero, as influências políticas, a cultura, entre outros fatores, ancoram as representações que os sujeitos constroem em torno de determinados assuntos ou temas.

Além desses estudos que nos esclarecem acerca das marcas que as situações sociais imprimem nos sujeitos dos diferentes grupos, Jodelet (2005) afirma que a(s) experiência(s) vivida(s) ajudam no enriquecimento da relação indivíduo-mundo, através da construção de representações que preparam para o agir humano frente diferentes assuntos.

Segundo a autora:

Ao lado dessa dimensão vivida, a experiência comporta uma dimensão cognitiva na medida em que ela favorece uma experimentação do mundo e sobre o mundo e contribui para a construção da realidade segundo categorias ou formas que são socialmente dadas. E é nesse nível que se pode pensar na ligação com representações sociais. Os termos nos quais vai ser formulada essa experiência, e sua correspondência com a situação em que ela emerge, vão ser emprestados de pré-construções culturais e de um estoque comum de saberes que vão dar forma e conteúdo a essa experiência; ela mesma constitutiva de sentidos que o sujeito dá aos acontecimentos,

situações, objetos e pessoas ocupantes de seu meio próximo e seu mundo de vida. Nesse sentido, a experiência é social e socialmente construída. (JODELET, 2005, p. 32).

Nesse sentido, a pertença do sujeito, o chão cultural e social sobre o qual ele vive ajuda-o a dotar de sentido as situações, as experiências vividas, pensadas, sentidas, partilhadas e (re)construídas com os demais do mesmo grupo.

Passaremos agora a descrever e analisar as respostas dos(as) alunos(as) sobre situações de injustiça e/no cotidiano escolar.

Iniciaremos pela resposta dos(as) estudantes à questão 7: “Expresse com as primeiras palavras que lhe vem à cabeça, o que você pensa, sente ou imagina quando ouve as palavras: INJUSTIÇA NA ESCOLA. Escreva abaixo as primeiras cinco palavras”.

Verificamos que na população geral, as palavras que compuseram o núcleo central das representações dos(as) alunos(as) foram brigar, educação, preconceito, racismo e respeito. O principal sentimento associado à estas palavras foi o ódio.

Na primeira linha do quadro 1- “Elementos centrais e periféricos em relação à amostra total”, temos as palavras com frequência menor do que oito e ordem de posição menor do que 2,5. Na segunda linha temos as palavras com frequência menor do que oito e com posição menor do que 2,5. Na linha três temos palavras com frequência maior do que oito e com frequência maior do que 2,5. E, na quarta coluna temos a última periferia com frequência menor do que oito e em ordem de posição maior do que 2,5.

Quadro 1 - Elementos centrais e periféricos em relação à amostra total

<b>Palavra</b>	<b>Frequência</b>	<b>Média da palavra</b>
brigar	8	2,375
educacao	9	2,444
odio	10	2,400
preconceito	12	2,083
racismo	10	1,300
respeito	9	1,556
desigual	9	2,667
desrespeito	13	3,077
diretor	9	3,556
injusto	11	3,273
advertir	3	2,000
baguncar	4	2,250
comer	4	1,750
comportamento-errado	4	2,250
dever	3	2,333
direito	3	1,000
falta-de-educacao	3	1,667
irresponsavel	6	2,000
mentir	3	2,333
punir	3	2,333
xingar	7	1,857
aluno	5	3,400
amor	4	4,000
aprender	3	3,000
autoritario	5	4,200
bater	6	2,667
carinho	5	3,400
conceito	6	2,500
desorganizado	3	3,667
excluir	6	2,833
gritar	3	3,667
humilhar	3	3,667
ignorante	5	4,200
incompreensivel	4	2,750
limpar	5	3,000
material	4	3,250
nao-rabiscar-escola	3	4,000
pixar	7	2,857
professor	3	3,667
saber	6	2,833
sujar	4	2,500
uniforme	3	3,333
vandalo	3	2,667
violento		

Na primeira periferia, muitas vezes ainda consideradas como núcleo central, está a palavra desigualdade, que reitera a noção de preconceito presente, juntamente com racismo, no núcleo central; aparece também a palavra desrespeito que fortalece a idéia de respeito, também no núcleo central.

A palavra diretor faz lembrar injustiças que podem estar sendo causadas na própria escola por este agente social.

Analisando estes dados a partir das sub-populações divididas por gênero, tipos de escolas e níveis de ensino, vimos que algumas palavras apareceram associadas somente em algumas dessas palavras apareceram associadas somente em algumas dessas sub-populações conforme podemos verificar no quadro 2 –Núcleos centrais das sub-populações<sup>16</sup>,

Quadro 2- Núcleos centrais das sub-populações<sup>17</sup>

<b>Feminino</b>	<b>Frequência</b>	<b>Média</b>	<b>Masculino</b>	<b>Frequência</b>	<b>Média</b>
educacao	8	2,500	preconceito	5	2,200
odio	8	2,250	racismo	5	1,600
preconceito	7	2,000			
respeito	7	1,571			
<b>Fundamental</b>	<b>Frequência</b>	<b>Média</b>	<b>Médio</b>	<b>Frequência</b>	<b>Média</b>
brigar	8	2,375	desrespeito	6	2,667
educacao	8	2,125	odio	5	1,800
injusto	7	2,714	racismo	5	1,000
preconceito	8	2,000			
respeito	7	1,143			
xingar					
<b>Particular</b>	<b>Frequência</b>	<b>Média</b>	<b>Pública</b>	<b>Frequência</b>	<b>Média</b>
odio	9	2,333	desigual	7	2,286
preconceito	8	2,125	educacao	9	2,444
			respeito	8	1,250

<sup>16</sup> Os quadros completos do EVOC de cada sub-população estão em anexo.

<sup>17</sup> Os quadros completos do EVOC de cada sub-população estão em anexo.

Comparando a variável gênero, isto é, as representações de meninos e das meninas, podemos ver que a palavra preconceito apareceu tanto no núcleo central das representações dos meninos e quanto das meninas, assim como apareceu nas representações das demais categorias, mostrando com isso que esta palavra apareceu de forma atuante. Os meninos afunilaram mais este termo, associando o preconceito às desigualdades raciais. As meninas por sua vez, enfatizaram também o sentimento em suas representações de injustiça na escola associando-a ao ódio.

Analisando a sub-população tipos de escolas podemos identificar que o ódio e o preconceito foram os dois elementos centrais nas representações de alunos(as) de escolas particulares; enquanto que na escola pública apareceu a desigualdade que também pode relacionar-se com o preconceito, assim como apareceram educação e respeito.

Por fim, a sub-população níveis de ensino, caracterizada por ensino fundamental e médio, apresentou representações semelhantes entre si. No ensino fundamental apareceu no núcleo central das representações dos(as) alunos(as) preconceito, respeito, brigar; sendo que brigar foi um termo utilizado somente nesta categoria e neste nível de ensino; e esta palavra associadas a xingar e respeito evidenciam que no núcleo central deste nível as injustiças podem estar ligadas ao cometimento de pequenas infrações. No ensino médio apareceram o racismo, desrespeito e ódio.

De modo muito geral podemos dizer, então, que as injustiças na escola foi associada pelas diferentes sub-populações através do preconceito e seus derivados, como por exemplo, desigualdade e desrespeito, que apareceu em todas as categorias, e mais especificamente esteve relacionado ao racismo, as brigas e a violência e isso foi sentido através do ódio manifestado em relação às injustiças.

As representações que compareceram nas associações feitas pela população geral reiteram ou se identificam com as queixas que observamos nas escolas particulares e

pública e mais especialmente em relação ao tratamento diferenciado entre as pessoas, bem como as situações de agressão física.

Estas representações, ou o núcleo central, duro destas representações, manifesta as interpretações dos(as) alunos(as) evidenciando que as relações escolares, também, são marcadas pelas desigualdades através dos tratamentos diferenciados, do preconceito e da violência. Por um lado isso nos orienta em relação aos procedimentos apresentados pelos sujeitos e que reflete uma condição triste e perigosa e que ainda se apresenta, segundo os(as) alunos(as), nos espaços educativos. De outro lado isso nos aponta a para a necessidade de medidas interventivas que vão no sentido de redirecionar os modos como as relações interpessoais ocorrem e de se debater e refletir sobre questões importantes como a humanização do sujeito e a questão dos direitos humanos.

Uma outra questão foi: “Na sua opinião porque se deve ir à escola?”. Esta questão surgiu a partir da percepção durante as observações da constante queixa de alguns alunos em se ter que ir à escola, como, por exemplo, estar cansado ou com dor de cabeça e mesmo assim, ter que ir a escola ou ainda estar com fome e não ter merenda na escola e ter que continuar ali com fome, entre outras. Pretendíamos verificar assim, os fatores mobilizadores da participação destes(as) alunos(as) nas aulas.

A partir das respostas pudemos agrupá-las nas seguintes categorias: “Para aprender/ se capacitar pessoalmente”; “Para fazer faculdade”, “Para se capacitar profissionalmente” e “Outras motivações”.

A categoria que apareceu em primeiro lugar, entre alunos(as) de escolas particular e pública e de ensinos fundamental e médio, foi “para aprender/se capacitar pessoalmente” que evidenciou que a escola faz parte da realidade destes sujeitos cumprindo uma função específica; além disso, contribuiu para a formação pessoal/moral destes(as)

alunos(as) na medida em que estes investiram na escola a possibilidade de melhoria de sua condição humana e social, o que demonstrou assim um investimento, também, futuro.

Sabemos que o perfil ou o ideal de “pessoa melhor”, contemporaneamente, é aquele que se destaca profissionalmente ocupando os melhores cargos; que tem mais poder de compra; que tem prestígio social, enfim, uma pessoa de sucesso na vida pessoal e profissional.

Vejamos alguns exemplos de respostas que ilustram esta categoria:

*Para aprender, estudar e pra quando eu crescer eu quero ser uma pessoa estudioso e ter respeito com o outro e ter carinho etc. (Menino, ensino fundamental, escola pública).*

*Para estudar, prestar atenção à explicação do professor e obter conhecimentos. (Menina, ensino médio, escola particular).*

Em segundo lugar, apareceu a categoria que indicava a escola com uma função de preparação para um futuro profissional, mais apontada por meninas de escola particular e de nível fundamental, conforme podemos observar no exemplo de resposta a seguir:

*Porque ninguém nasce já sabendo a raiz quadrada e nem os pronomes. É preciso estudar para ter um futuro. (Menina, ensino fundamental, escola particular).*

A expectativa da escola enquanto espaço de preparação para o vestibular e o ingresso em uma universidade esteve mais relacionada com meninos de escola particular

freqüentadores do ensino médio. Isso pode parecer “natural” quando pensamos a escola particular a partir de sua trajetória histórica.

*Para aprender e estudar para vestibular e por conseqüência ter uma boa formação. (Menino, ensino médio, escola particular).*

*Para conseguir ingressar na faculdade, conseguir um diploma e obter experiência e conhecimento. (Menino, ensino médio, escola particular).*

De todo modo, poderemos ver melhor os resultados no Quadro 3 - Porque se deve ir à escola, que mostra, em porcentagens, uma síntese com as categorias mais freqüentes de respostas dos dados obtidos na questão oito referente à pergunta “Na sua opinião porque se deve ir à escola?”, já cruzadas com as variáveis série escolar, tipo de escola e sexo. Os dados utilizados neste quadro foram retirados das tabelas 13, 14 e 15 em anexo.

Quadro 3- Porque se deve ir à escola

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Para aprender/ se capacitar pessoalmente	76,2	72,7	71,8	76,6	70,6	76,9
2. Se capacitar profissionalmente	14,3	11,4	15,4	10,6	8,8	15,4
3. Fazer faculdade	2,4	13,6	12,8	4,3	14,7	3,8
4. Outras motivações	--	2,3	--	2,1	2,9	--
5. Não respondeu	7,1	--	--	6,4	2,9	3,8
Total	100	100	100	100	100	100

A questão seguinte, questão 9, foi enunciada da seguinte maneira: “Por que você vai à escola?”. Note-se que na questão anterior perguntávamos porque se deveria ir à escola, e, isso implicava que poderia se tratar de um sujeito genérico, isto é, por quais inclinações qualquer pessoa, ou as pessoas de modo geral, freqüentava(m) a escola. Desta forma pretendíamos saber, nesta questão 9, se haveria diferenças nas respostas quando indagávamos, especificamente, ao aluno(a) sobre sua freqüência na escola. As respostas foram categorizadas como se apresenta a seguir: “Para aprender”; “Para fazer faculdade” “Porque eu gosto, faço amigos, me divirto, namoro”; “Porque sou obrigada” e “Outras motivações”.

Novamente apareceu em primeiro lugar a categoria “Para aprender” entre alunos(as) dos diferentes níveis de ensino e tipos escolas.

*Para ler e escrever e aprender o que devemos. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

*Para mim ter conhecimentos novos. (Menino, ensino médio, escola pública)*

*Para aprender coisas sobre as matérias. (Menino, ensino fundamental, escola particular).*

*Para aprender sempre mais, com as pessoas que podem me passar o que sabem. (Menina, ensino médio, escola particular).*

Em segundo lugar, apareceu a categoria “Porque sou obrigada”, marcada, fortemente, por meninas de ensino fundamental e de escola particular. As diferenças encontradas entre os sexos dos sujeitos foram significativas.<sup>18</sup>

*Por que minha mãe me obriga. (Menina, ensino fundamental, escola particular).*

E, em terceiro lugar apareceu a categoria “Para fazer faculdade” marcada por meninas de nível médio, de escola particular e pública, sendo que na escola pública esta categoria apareceu com menor frequência. A diferença entre os tipos de escola foi significativa<sup>19</sup>.

A seguir mostramos, como exemplos, duas respostas obtidas no questionário que evidenciam os pensamentos de alunas deste nível escolar:

*Porque eu quero estudar, me formar em nutrição...(Menina, ensino médio, escola pública).*

*Por que p/ mim o estudo é muito importante, no mundo de hoje não tem espaço p/ pessoas analfabetas. Eu vou a escola por que quero fazer uma faculdade e garantir um emprego, ter uma vida estavel no futuro e dar conforto a minha família. (Menina, ensino médio, escola particular).*

De modo geral, percebe-se que o investimento na escola teve a função de preparação para vida, para o convívio em grupo, através da moldagem social, da melhoria de

---

<sup>18</sup> Teste Pearson,  $\chi^2$ ; value = 10,638<sup>a</sup>; df=5; p= 0,005.

<sup>19</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value = 12,623<sup>a</sup>; df=5; p= 0,002.

comportamento; e para o ambiente de trabalho; estes alunos(as) estavam se munindo de instrumentos para as enfrentar as demandas do mundo, competitivo, do trabalho.

Parte do resultado que encontramos, nessas duas questões, é semelhante aos resultados encontrados por Alves-Mazzotti (2005)<sup>20</sup> em seu trabalho sobre fracasso escolar e sua relação com o trabalho que evidenciou as representações dos(as) alunos(as) sobre o assunto relacionou a escola ao seu aspecto credencialista e que por este motivo nela se mantinham.

Os resultados desta questão estão ilustrados no Quadro 4- Porque você vai à escola, que foi montado a partir das tabelas 16, 17 e 18, que estão em anexo.

Quadro 4- Porque você vai à escola

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Para aprender	66,7	70,5	56,4	78,7	70,6	67,3
2. Para fazer faculdade	4,8	9,1	7,7	6,4	--	11,5
3. Porque eu gosto, faço amigos, me divirto, namoro	9,5	11,4	15,4	6,4	14,7	7,7
4. Por que sou obrigado(a)	19,0	2,3	20,5	2,1	5,9	13,5
5.Outras motivações	--	2,3	--	2,1	2,9	--
6. Não respondeu	--	4,5	--	4,3	5,9	--
Total	100	100	100	100	100	100

Para os(as) alunos(as), de ambas as escolas, não houve diferenciação quando fizemos esta mesma pergunta diretamente à eles, isto é, colocando-os como o alvo da questão e não genericamente, como na questão anterior. Novamente a resposta que mais apareceu foi para aprender/se capacitar pessoalmente.

<sup>20</sup> Este trabalho foi relatado no Capítulo 1 desta dissertação.

A décima questão era: “Para você, o que é uma injustiça?”. Nessa questão pretendíamos que os alunos dissertassem sobre seu conceito de injustiça. Por ser uma questão aberta e ampla os(as) alunos(as) teriam a possibilidade de se expressarem sobre o assunto de forma livre, estabelecendo relações com seu cotidiano, com as informações que dispunham sobre o tema. A intenção era capturar, também, os julgamentos morais que estes alunos(as) tinham construído sobre a injustiça. Baseando-nos, em Piaget e Kohlberg, categorizamos as respostas nos tipos de injustiças propostos por estes autores, quais sejam: injustiça legal, retributiva, distributiva, social e procedimental.

Percebemos diferenças muito interessantes nesta questão, tanto na variável série escolar<sup>21</sup>; quanto na variável sexo<sup>22</sup>; ou ainda na variável tipos de escolas.<sup>23</sup>

Verificamos que em primeiro lugar apareceu a noção de justiça retributiva, mais relacionada aos(as) alunos(as) de ensino fundamental, de escola particular e do sexo masculino.

*Quando você é acusado de uma coisa que você não fez. (Menino, ensino fundamental, escola particular).*

Ou ainda:

*É alguém fazer alguma coisa errada e outra pessoa ser culpada por isso. (Menino, ensino fundamental, escola particular).*

---

<sup>21</sup>. Teste Pearson  $\chi^2$ ; value = 13,203<sub>a</sub>; df= 5; p= 0,022.

<sup>22</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value = 13,434<sub>a</sub>; df= 5; p= 0,02.

<sup>23</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value = 29,493<sub>a</sub>; df= 5; p= 0,000.

Em segundo lugar, verificamos entre alunos(as) do nível médio, uma concepção distributiva de justiça, em proporções semelhantes quanto ao tipo de escola e em relação ao gênero.

*Achar que só porque sou nova, não tenho opinião, e que os mais velhos não precisam mi respeitar. (Menina, ensino médio, escola particular).*

*É ter uma pessoa que apenas tem preconceito com tudo não só de cor como, de idade etc... (Menina, ensino médio, escola pública).*

Em terceiro lugar, encontramos respostas que evidenciaram uma concepção legalista de justiça relacionada a alunas de ensino fundamental, escola pública.

*Jogar papel no chão. Briga na escola! (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

A justiça procedimental apareceu somente nas respostas de alunos(as) de escola particular e esteve mais relacionada às meninas.

*É quando um professor(a) coloca um aluno(a) para fora da sala sem saber se era ele que estava bagunçando, o(a) professor(a) põem o aluno(a) para fora só porque não gosta dele(a). (Menina, ensino fundamental, escola particular).*

Ressaltamos que nesta questão o número de respostas que se enquadraram na categoria “Outras” foi grande e esteve mais relacionada aos meninos de escola pública e de ensino médio. Neste grupo, encontramos dificuldade em categorizar as respostas que foram muito variadas e não se enquadravam em nenhum dos tipos de justiça propostos por Piaget ou Kohlberg. Apareceram respostas como as que exemplificaremos a seguir:

*É um fato, de um processo avaliado, o que se ocorre com fato que acontece, e a gente vê se o fato for elevado, claro que esse fato será uma grande injustiça, pode ser uma grave desconcordo com o assunto discutido. (Menino, ensino médio, escola pública).*

*O presidente do nosso país não ter nem uma faculdade. (Menino, ensino médio, escola pública).*

O Quadro 5 – Concepções de Injustiça, sintetiza as categorias mais descritas pelos(as) alunos(as) das diferentes escolas, séries e sexo; categorias estas construídas a partir das tabelas 19, 20 e 21 em anexo.

Quadro 5- Concepções de Injustiças

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Legal	26,2	6,8	--	29,8	2,9	25,0
2. Retributiva	40,5	34,1	56,4	21,3	47,1	30,8
3. Distributiva	14,3	36,4	25,6	25,5	26,5	25,0
4. Social	4,8	6,8	2,6	8,5	2,9	7,7
5. Procedimental	9,5	2,3	12,8	--	2,9	7,7
6. Outra /Não respondeu	4,8	13,6	2,6	14,9	17,6	3,8
Total	100	100	100	100	100	100

A questão 11: “Na escola ou sala de aula que você estuda, você já viu acontecer alguma injustiça? Se sim, diga o que aconteceu sem citar nomes de pessoas”; pretendíamos que os(as) alunos(as) nos contassem, no caso de terem visto injustiças, alguma situação vivenciada por ele(a) ou por algum(a) colega no ambiente escolar. Além disso, seria possível, inclusive, que os(as) alunos(as) nos relatassem alguma das situações das quais eles(as) se queixaram no momento em que foram realizadas as observações nas salas.

Deste modo, as respostas foram agrupadas nas seguintes categorias: “Injustiça distributiva”, que englobou respostas que indicavam o favoritismo do professor em ajudar somente alguns alunos; o(a) aluno(a) que discriminava outros(as) alunos(as); a incompreensão dos alunos e o preconceito na escola; a categoria “Injustiça retributiva não-punição” agrupou respostas em que um inocente era culpado enquanto o culpado continuava sem pagar pelo que fez; a categoria “Injustiça retributiva punição excessiva” articulou as respostas em que as regras eram aplicadas com muito rigor, na visão dos(as) alunos(as); outra categoria foi a “Violência do aluno com a escola ou professor” em que compareceram respostas que indicavam o(a) aluno(a) como agente de injustiças contra a sua escola e/ou professores(as) que reuniu respostas que apontaram que os(as) alunos(as), injustamente, rasgaram, chutaram, quebraram objetos da própria escola; e por agirem de forma agressiva ou desrespeitosa com seus professores; a categoria “Violência do professor com o aluno”, abrangeu casos apontados pelos(as) alunos(as) em que seus professores discriminaram, bateram, xingaram ou desprezaram seus alunos; outra categoria foi a “Violência entre alunos”, que tratou da apresentação de situações em que os(as) alunos(as) brigaram entre si; na categoria “Não aconteceu ou não lembra”, os alunos disseram nunca ter visto uma situação de injustiça na sua escola ou sala de aula, ou ainda que não se lembravam de nenhuma situação de injustiça nestas circunstâncias; e, por fim, a categoria “Não respondeu/Outras” em

que apareceram casos em que os alunos destacaram os alunos que colam e passam de ano ou chamar os pais na escola por motivos irrelevantes.

Nesta questão, os dados apareceram de forma pulverizada, de modo que as frequências apareceram dispersas entre as categorias formadas. Entretanto, podemos evidenciar algumas diferenças interessantes.

A categoria injustiça distributiva apareceu mais frequentemente entre os meninos de escola particular e de ensino médio. Vejamos alguns exemplos que nos relatam este tipo de julgamento.

*Colegas de classe “zoarem” um menino apenas por ele ter desvio de “conduta” (sexualidade). (Menino, ensino médio, escola particular).*

*Sim, a professora falou que um aluno não tinha nível, de ser um aluno de escola particular. (Menino, ensino médio, escola particular).*

As injustiças retributivas com ênfase na não punição foram mais relatadas por alunos(as) de escola particular e de ensino fundamental.

*Sim, um aluno bagunçou até na classe e não foi visto nem culpado. (Menino, ensino fundamental, escola particular).*

Meninas de escola particular, tanto as de ensino fundamental quanto as de ensino médio, relataram casos em que frequentemente apareceu a injustiça retributiva, com ênfase na punição excessiva.

*Um professor tirou um ponto da media porque um aluno não sabia fazer a lição que não valia nota. (Menina, ensino fundamental, escola particular).*

*Várias. Uma é que deram suspensão Pra Sala toda por causa de uma bolinha de papel. (Menina, ensino médio, escola particular).*

Já as categorias formadas a partir dos relatos que apontaram situações em que compareceram casos envolvendo violência foram mais apontadas por alunas na maioria dos casos.

*Sim, um garoto quis bater no outro, ai ele se defendeu e bateu no garoto e os dois foram para diretoria, e os dois apanharam mas só um mexeu. (Menino, ensino fundamental, escola pública).*

*Muita briga, brigando por causa de materiais escolares. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

Nos ensinos fundamental e médio, na escola pública, os meninos, de forma mais acentuada, marcaram a categoria “Não aconteceu/não lembra”.

*Não pelo fato de acontecer, não chegou ainda a uma grande injustiça. (Menino, ensino médio, escola pública).*

Verificamos que ser aluno(a) de ensino fundamental ou médio<sup>24</sup>; de escola particular ou pública<sup>25</sup>; e ser menino ou menina<sup>26</sup> foram fatores, estatisticamente falando, que influenciaram diretamente as respostas.

Estes dados podem ser vistos no Quadro 6 - Os tipos de injustiças relatadas, elaborado a partir das tabelas 22, 23 e 24 que estão em anexo.

Quadro 6- Os tipos de injustiças relatadas

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Injustiça distributiva	4,8	22,7	17,9	10,6	14,7	13,5
2. Injustiça retributiva não-punição	16,7	15,9	23,1	10,6	17,6	15,4
3. Injustiça retributiva punição excessiva	19,0	18,2	30,8	8,5	8,8	25,0
4. Violência do aluno com a escola ou professor	19,0	11,4	--	27,7	8,8	19,2
5. Violência do professor com o aluno	14,3	2,3	2,6	12,8	2,9	11,5
6. Violência entre alunos	11,9	--	5,1	6,4	5,9	5,8
7. Não aconteceu ou não lembra	14,3	18,2	15,4	17,0	26,5	9,6
8. Não respondeu/outras	--	11,4	5,1	6,4	14,7	--
Total	100	100	100	100	100	100

A questão 12 trazia uma situação em que os(as) alunos(as) deveriam sair de suas posições e assumir, imaginariamente, o papel de diretor(a) por um dia e, neste dia, melhorar os três aspectos que julgassem mais importante: “Vamos fazer de conta que, por um dia, você é o diretor da escola. Quais as três coisas mais importantes que você faria para melhorar a sua escola?” Pretendíamos verificar quais os aspectos que mais incomodavam

<sup>24</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ , value= 19,847<sup>a</sup>.; df= 7; p= 0,006.

<sup>25</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ , value= 22,181<sup>a</sup>; df=7; p=0,002.

<sup>26</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ , value=17,554<sup>a</sup>; df=7; p= 0,014.

os(as) alunos(as) em seu cotidiano em relação à sua escola; o que a deixava feia ou chata ou desprazerosa.

As respostas foram variadas, mas, de todo modo puderam ser agrupadas em dois pólos centrais, isto é, os(as) alunos(as) apresentaram estratégias que classificamos de maior e menor controle, ou seja, as estratégias de maior controle enfocavam a necessidade de maior vigilância dos(as) alunos(as) através de mais punição, de mais rigidez na aplicação de normas, regras e disciplinamento escolares; por meio da fiscalização do ensino e do controle sobre tudo o que fosse ensinado via maior cobrança dos professores, quanto a metodologia por eles utilizadas; ou ainda, pela segregação entre bons e maus alunos, meninos e meninas, bagunceiros e não-bagunceiros, enfim a separação dos que eles consideraram “bons e maus”, ou dito de uma forma mais popular, “o joio do trigo”. Por outro lado, as estratégias de menor controle visavam o maior diálogo entre diferentes instâncias escolares que deveriam ocorrer de diferentes formas, ou seja, através da ênfase de momentos de prazer para os(as) alunos(as), como por exemplo, música nos intervalos; através da maior convivência entre os(as) alunos(as) e da maior aproximação destes(as) com seus(uas) professores(as); além disso, os(as) alunos(as) enfatizaram a necessidade de maior flexibilidade das regras de modo que os dois lados envolvidos numa situação de conflito fossem ouvidos, e que as pessoas tivessem mais oportunidades. Também foram apresentadas sugestões de melhoria da aparência da escola, através da melhoria da estrutura física, da merenda e/ou da não construção ou reformas durante as aulas. Por fim, apareceram respostas que foram apontadas somente uma vez e que não se enquadraram em nenhuma categoria, por exemplo, mandar a professora dar nota azul para algumas pessoas ou ter aulas só de algumas disciplinas.

Percebemos, nesta questão uma grande diferença entre alunos(as) de escola particular e alunos(as) de escola pública. Os(as) alunos(as) de escola pública foram os que

mais utilizaram estratégias de maior controle para melhorar o dia-a-dia escolar e suas relações interpessoais numa situação imaginária.

Deste modo, observamos que convidados(as) a estar por um dia no lugar do diretor de sua escola, a estratégia mais utilizada pelas meninas de escola pública e de nível fundamental foi a segregação de bons e maus alunos ou de meninos e meninas ou inteligentes e não-inteligentes como sendo a forma mais adequada de melhorar sua escola e o convívio com os(as) demais.

*Coloca os alunos bagunceiro numa e bom na outra sala. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

*Tirar os alunos mal educado de uma sala para outra. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

Enfatizaram também a importância de melhorar a aparência física da escola, apontando desde a necessidade de não se sujar o chão jogando papel até a manutenção do prédio.

*Mandaria limpa a escola. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

Além disso, os(as) alunos(as), de ensino médio, deste tipo de escola (pública) afirmaram a necessidade de maior rigor na aplicação das normas e punições durante o período em que ficam na escola.

*Colocaria policiamento na frente da escola. (Menino, ensino médio, escola pública).*

*Impor regras brutas. (Menina, ensino médio, escola pública).*

Já os(as) alunos(as) de escola particular destacaram a estratégia de menor controle com ênfase no aspecto pedagógico como a melhor forma de tornar a escola mais agradável. Esta categoria foi mais marcada pelos meninos e em proporções equilibradas entre os níveis de ensino.

*Ensino reforçado. (Menino, ensino fundamental, escola particular).*

*Colocaria no máximo 25 alunos na sala. (Menino, ensino médio, escola particular).*

Foram também os(as) alunos(as) de escola particular, de ensino médio, que enfatizaram o prazer nas relações escolares, a flexibilização das regras e normas que regem o viver diário na escola.

*Colocaria música nos intervalos (Menina, ensino médio, escola particular).*

*Ouvir a opinião do aluno sobre a escola. (Menino, ensino médio, escola particular).*

Uma categoria que apareceu em segundo lugar, para ambas as escolas, com proporções equilibradas entre os níveis de ensino foi a categoria “Estratégia de menor controle – relacionamento pessoal”. Pareceu haver aqui uma controvérsia em relação aos(as)

alunos(as) escola pública, na medida em que nessa mesma questão, muitos(as) deles(as) apontaram a segregação como a melhor forma de construir uma escola mais adequada.

*Parava de gritar com os alunos no corredor. (Menino, ensino médio, escola pública).*

A distribuição destas categorias pelos níveis de ensino, tipos de escolas e sexo podem ser vista no Quadro 7- A primeira coisa mais importante a ser feita para melhorar a escola, que foi feito a partir das tabelas 25, 26 e 27 e que estão em anexo.

Quadro 7 – A primeira coisa mais importante a ser feita para melhorar a escola

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Estratégia de maior controle –segregação	22,6	12,7	5,1	25,5	5,9	23,1
2. Estratégia de maior controle – punição	3,2	9,1	5,1	8,5	5,9	7,7
3. Estratégia de menor controle – relacionamento pessoal	22,6	20,0	20,5	21,3	23,5	19,2
4. Estratégia de menor controle –pedagógico	22,6	20,0	28,2	14,9	32,4	13,5
5. Estratégia de menor controle – prazer	--	3,6	5,1	--	2,9	1,9
6. Estratégia de menor controle – aspecto físico da escola	19,4	10,9	10,3	17,0	5,9	19,2
7. Estratégia de menor controle – flexibilidade das regras	9,7	14,5	17,9	8,5	14,7	11,5
8.Não respondeu/Outras	--	9,5	7,7	4,3	8,8	3,8
Total	100	100	100	100	100	100

No que se referiu à segunda coisa mais importante que os(as) alunos(as) fariam para melhorar a escola em que estudam verificamos que prevaleceram respostas que

indicaram a categoria “Menor controle – aspecto físico da escola”, que apareceu mais freqüentemente entre as meninas (28,8%) de escola pública (31,9%) e de ensino fundamental (38,7%). Em segundo lugar apareceram respostas que indicaram a necessidade de menor controle com ênfase no aspecto pedagógico (25,8%), e, este tipo de resposta foi mais apontado por alunos e alunas de escolas particular e pública, de ensino fundamental. E, por fim a terceira categoria mais destacada foi “Menor controle- relacionamento pessoal”, indicada por meninas (21,2%), de escola particular (20,5%) e de ensino médio (20,0%). Todos estes dados foram extraídos das tabelas 28, 29 e 30 que estão em anexo.

E, no tocante à terceira coisa mais importante exposta pelos(as) alunos(as), como forma de melhorar o ambiente escolar constatamos que na primeira colocação estão as preocupações com o “menor controle pedagógico” que foi apontado pelos meninos (38,2%), de escola particular (30,8%) e de ensino médio (30,9%). No segundo lugar apareceram respostas que indicaram que a forma ideal de melhorar a escola seria através do “menor controle- aspecto físico da escola”, que foi apontado pelas meninas (23,1%) de escola particular (20,5%) e de ensino fundamental (22,6%). E, em terceiro lugar as meninas (17,3%) de escola pública (19,1%) e de ensino fundamental (22,6%) se preocuparam em melhorar o relacionamento entre as pessoas que convivem diariamente na escola, através da aproximação dos sujeitos, e das relações com mais diálogo. Estes dados foram subtraídos das tabelas 31, 32 e 33 em anexo.

A questão 13 tratou de investigar uma situação semelhante à da questão anterior: “Se você fosse o diretor da escola por um dia quais as três coisas mais importantes que você faria para evitar injustiças na sua escola?”. Com esta questão pretendíamos capturar as formas que os(as) alunos(as) apresentariam para evitar possíveis injustiças que eles(as) vivenciassem em seu cotidiano. Em outras palavras, se o(a) aluno(a) tivesse a oportunidade de evitar que coisas que prejudicassem seu aprendizado ou sua relação com os demais o que

fariam? O que pensavam sobre isso? Será que já tinham experimentado estar, ainda que imaginariamente, no lugar dos(as) outros(as) e fazer alguma coisa para mudar ou evitar situações injustas?

Percebemos, novamente, que alunos(as) de escola pública, de nível fundamental e agora, mais fortemente, os meninos, afirmaram a necessidade da utilização de estratégias que deveriam ter por finalidade o disciplinamento para que injustiças fossem evitadas no cotidiano educativo. Verificamos diferenças, estatisticamente, significativas entre as variáveis séries escolares<sup>27</sup>, e, tipos de escolas<sup>28</sup>.

*Mandasse o aluno que bagunçasse pra direção. (Menino, ensino fundamental, escola pública).*

*Veria vídeo da camera quem fazia arte e culpava o outro. (Menino, ensino fundamental, escola pública).*

Foram, majoritariamente, os meninos de ensino médio e de escola particular que apontaram a necessidade de regras mais flexíveis para que não ocorressem situações que ocasionassem injustiças com as pessoas que convivem diariamente na escola.

*Investigaria a injustiça. (Menino, ensino médio, escola particular).*

*Planejar um novo regimento escolar. (Menino, ensino médio, escola particular).*

---

<sup>27</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ , value=17,571<sup>a</sup>; df=7; p= 0,014.

<sup>28</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ , value= 15,552<sup>a</sup>; df=7;p= 0,030.

Em proporções semelhantes quanto aos tipos de escola, as meninas do ensino fundamental apontaram a estratégia que tornaria os relacionamentos pessoais mais estreitos e dialógicos como um dos meios mais eficazes na promoção de um ambiente educativo produtivo.

*Conversava com todos. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

*Eu iria misturar as turmas. (Menina, ensino fundamental, escola particular).*

Vejamos as frequências das respostas no Quadro 8 -A primeira coisa a ser feita para evitar injustiça na escola, que foi elaborado a partir das tabelas 34, 35 e 36 que estão nos anexos.

Quadro 8- A primeira coisa a ser feita para evitar injustiça na escola.

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Maior controle pedagógico	2,4	11,4	10,3	4,3	5,9	7,7
2. Maior controle disciplinar	38,1	22,7	17,9	40,4	38,2	25,0
3. Maior controle segregação	14,3	2,3	10,3	6,4	8,8	7,7
4. Menor controle flexibilidade das regras	7,1	34,1	33,3	10,6	26,5	17,3
5. Menor controle pedagógico	9,5	4,5	10,3	4,3	2,9	9,6
6. Menor controle aspecto físico da escola	4,8	4,5	2,6	6,4	2,9	5,8
7. Menor controle relacionamento pessoal	16,7	9,1	12,8	12,8	8,8	15,4
8. Não respondeu	7,1	11,4	2,6	14,9	5,9	11,5
Total	100	100	100	100	100	100

A segunda coisa mais importante, segundo os(as) alunos(as) a ser feita para que injustiças fossem evitadas na escola foi a imposição de mais disciplinas e regras escolares, e esse tipo de pensamento foi mais comum entre alunos e alunas de escola pública (29,8%) e de ensino fundamental (33,3%). Na segunda colocação, apareceu uma postura que indicou como a melhor forma de evitar injustiça na escola seria melhorando as relações interpessoais, por meio da dialogicidade, da compreensão, e do fortalecimento dos vínculos de amizade, de respeito e de proximidade. Esta noção foi mais encontrada entre as meninas (21,2%), de escola particular (25,6%) e de ensino médio (25,0%). Estas categorias foram 37, 38 e 39 em anexo.

A terceira coisa mais importante a se fazer para que injustiças na escola fossem evitadas, segundo os alunos (29,4%), de escola pública (29,8%) e de ensino fundamental (31,0%) seria a imposição de disciplina rígida para os(as) alunos(as). Numa segunda colocação apareceram respostas de alunos e alunas de escola particular (28,2%) e de ensino médio (25,0%) que indicaram que a melhor solução seria exatamente inversa a solução encontrada pelos meninos da escola pública, isto é, segundo os(as) alunos(as) de escola particular seria possível se evitar injustiças na escola criando regras mais flexíveis, novos regimentos escolares, de modo que novas medidas fossem tomadas no sentido de tornar a convivência mais harmônica. Em terceiro lugar, apareceram respostas de meninas (11,5%) de escola particular (10,3%) e de ensino fundamental apostando na possibilidade de melhorar o aspecto pedagógico da escola como meio tornar a escola um ambiente mais justo. Estas respostas foram tiradas das tabelas 40, 41 e 42, que estão em anexo.

Vê-se assim que, sujeitos de escola particular foram mais tolerantes e lançaram seus olhares numa perspectiva mais dinâmica e positiva de melhoria da escola ou na possibilidade de um ambiente escolar mais justo para todos. Numa posição mais rígida estiveram alunos(as) de escola pública que exigiram mais controle, mais disciplinamento,

mais normas e regras, enfim medidas mais coercitivas, punitivas, que dessem conta de transformar aquele espaço institucional mais seguro, menos violento, menos agressivo.

Na questão 14 apresentamos uma situação percebida durante as observações: “Uma professora de uma certa escola colocou um aluno para fora da sala porque este aluno estava conversando muito durante a aula. O que você faria nesse caso se fosse a professora. Por quê?” Intencionávamos com esta questão possibilitar que o(a) estudante saísse, imaginariamente, de seu papel de aluno(a) e se colocasse no lugar da professora para tomar uma decisão. Será que os(as) alunos(as) reforçariam os modelos que presenciavam ou imaginavam soluções diferentes para esse caso? As respostas puderam ser categorizadas da seguinte maneira: “Chamaria os pais ou a direção”, englobando situações em que os(as) alunos(as) levariam o aluno conversador para a direção ou chamariam o inspetor da escola ou ainda chamariam os pais na escola para que conversassem com seu filho; outra categoria foi “Tentaria acordo, relevaria” que englobou respostas que indicavam o diálogo, a conversa como a melhor saída; outra categoria foi “Puniria severamente”, e à esta categoria foram associadas respostas em que a atitude considerada correta seria colocar o aluno para fora, dar ponto negativo, assinar livro negro, brigar com o menino, dar suspensão.

Nesta questão, em primeiro lugar, os meninos de escola particular e de ensino médio marcaram como mais correto punir o(a) aluno(a) que conversava e, segundo os(as) alunos(as) atrapalhava o trabalho da professora e a aprendizagem daqueles que queriam aprender.

*Faria a mesma coisa, pois o aluno também deve ter consciência de que está atrapalhando. (Menino, ensino médio, escola particular).*

Em segundo lugar, as meninas de escola particular e de ensino médio foi corrente a crença de um acordo ou a tolerância como importantes meios para que a situação se normalizasse.

*O colocaria perto de mim porque se eu sou professora, tenho o dever de ensinar a todos. Em ultimo caso o colocaria p/ fora porque se o aluno não se ajuda eu não poderia fazer nada. (Menina, ensino médio, escola particular).*

Em terceiro lugar, os meninos de escola pública e de ensino fundamental apareceu, em segundo lugar, a categoria “Chamaria pais ou direção” o que indicou a necessidade de uma autoridade para resolver o conflito.

*Mandava para a direção por quê eu não ia agüentar o aluno. (Menino, ensino fundamental, escola pública).*

As diferenças encontradas nas repostas dos(as) alunos(as) dos diferentes níveis de ensino foram significativas.<sup>29</sup>

Estas categorias estão apresentadas no Quadro 9 - Alunos(as) conversando durante a aula e que se baseou nas tabelas 43, 44 e 45 que estão em anexo.

---

<sup>29</sup>Teste Pearson  $\chi^2$  value= 7,725<sup>a</sup>; df= 3; p= 0,052.

Quadro 9 - Alunos(as) conversando durante a aula

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Tentaria acordo, relevaria	23,8	38,6	33,3	29,8	17,6	40,4
2. Puniria severamente	45,2	50,0	56,4	40,4	55,9	42,3
3. Chamaria os pais ou direção	28,6	6,8	10,3	23,4	20,6	15,4
4. Não respondeu	2,4	4,5	--	6,4	5,9	1,9
Total	100	100	100	100	100	100

Analisando este conjunto de respostas sobre injustiças e escola à luz da teoria piagetiana e considerando os estágios de desenvolvimento moral, descritos por Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992) vemos que as representações de alunos(as) de escola pública e particular se encaixam nos dois tipos de morais diferentes, a da heteronomia e a da autonomia.

De um lado, alunos(as) de escola pública foram mais rigorosos em seus julgamentos; acreditaram que as regras eram necessárias e deveriam ser usadas com finalidades expiatórias e, assim, consistiam um fim em si mesmas, que deveriam ser impostas como forma de se estabelecer a justiça, o bem-estar das pessoas; a ordem e garantiria uma dinâmica pedagógica melhor. Este tipo de pensamento é comum em situações em que há predomínio de relações heterônomas, que são guiadas por normas impostas por adultos e que a desobediência é sinônimo de punição. O princípio moral das relações heterônomas é a existência de sanção punitivas, expiatórias, por isso estas crianças e adolescentes expressaram a necessidade de tantos comportamentos punitivos e de segregação.

Por outro lado, estudantes de escola particular enfatizaram mais a importância de flexibilização das regras e apostaram no estreitamento das relações interpessoais e na valorização do prazer na escola como forma de resolver conflitos e situações que estariam tornando a relação educativa causa de injustiças. Tal postura demonstra que, para este grupo, há a possibilidade de negociação das regras em decorrência

das necessidades oriundas de determinadas situações, ou o questionamento das regras no caso das intencionalidades em que se encontram os sujeitos. Estas características são típicas de julgamentos morais mais autônomos, em que os princípios são mais importantes do que a regra por si mesma.

Nesse sentido, pensando os fatores sociais que favorecem o desenvolvimento moral, a partir de Kohlberg (1992), poder-se-ia dizer que são essenciais a troca de posições e papéis sociais na assunção e percepção de outras perspectivas, para além da perspectiva do próprio sujeito; a discussão e o questionamento das normas e das regras que são estabelecidas e a vivenciação ou experiencição de situações que permitisse ao sujeito repensar suas ações pensando em garantir não só seu bem-estar e sim o melhor para si e para seu grupo de pertença.

Não temos a intenção de enquadrar crianças de determinada escola em estágios mais ou menos avançados, e, que em função disso sejam melhores ou menos desenvolvidas que outras. O que percebemos foram formas de pensamentos e julgamentos diferentes nos dois grupos que analisamos e que estes julgamentos têm uma razão de existir. Deste modo, questionamo-nos porque essas crianças e adolescentes empregam raciocínios morais diferentes. Quais as razões mobilizadoras destas diferenças cognitivas encontradas?

A Teoria das Representações Sociais pode nos ajudar a encontrar respaldo teórico que garanta tecermos algumas considerações acerca dos fatores que estão implícitos nesse tecido social pensando os sujeitos a partir dos papéis que ocupam e que por sua vez, são marcados pelo contexto histórico-cultural em que se constroem. De acordo com esta teoria nos é possível afirmar que existem formas de representar diferentes porque estão ancoradas nas atitudes que os grupos formam frente a uma situação ou assunto. Essas atitudes são resultados de valores, crenças, perspectivas e princípios que são específicos a determinados grupos em decorrência de sua pertinência social; de questões e situações que são

experienciadas, isto é, vividas, sentidas e reorganizadas pelos indivíduos e que são colocadas pelo meio em que eles(as) vivem de modo a imprimir uma representação que os caracteriza, fazendo assim com que estes indivíduos sejam capazes de as reconstruir e de atuarem no mundo que os rodeia. De toda forma, pensamos então, que os resultados encontrados nas diferentes amostras nos revelam os modos com que os sujeitos se apropriam e significam as relações e as condições sociais que marcam o contexto social e cultural em que vivem.

Pensamos que as diferenças de gênero encontradas, também vão nesta direção. Meninos e meninas, em muitos casos, representaram de formas diferentes as situações em função do lugar social que ocupavam nas relações com seus pares e com seus(uas) professores(as). Isto nos remete a repensar as funções e os papéis de homens e mulheres que têm sido cristalizadas em nossa sociedade e que se refletem no dia-a-dia das crianças, adolescentes e jovens dos diferentes espaços sociais-econômicos, escolares e culturais.

Pensamos que discutir, questionar e desmistificar rótulos, estereótipos e preconceitos em torno destas questões de gênero são fundamentais e a escola ocupa uma função importante nesse processo.

Promover espaços que permitam a vivência de diferentes perspectivas é fundamental quando se pensa na promoção de valores maiores, como, por exemplo, a amizade, a cooperação, a honestidade, que superam os biologismos; dicotomias estas que, de certo modo, amarram as possibilidades de vivências mais saudáveis, enriquecedoras e produtivas, inclusive na escola.

Diante de tudo isso pensamos que a escola enquanto uma “comunidade justa” implica em repensar as práticas e vivências que vem sendo construídas na escola de modo que a experiência educativa seja resignificada em função de um projeto coletivo articulado com as demandas sociais, políticas e culturais que se impõem. Pensar a formação

humana a partir de uma perspectiva que enfatize a autonomia e o bem-estar de todos; que eleve e engrandeça a responsabilidade das pessoas não somente em relação a si mesmas, mas em relação com aqueles que as rodeiam.

Baseando-nos em uma ocorrência verificada durante as observações apresentamos, na questão 15, a seguinte situação: “Uma professora de uma escola só deixa ir ao banheiro, durante as aulas, aqueles alunos ou alunas que se comportam bem ou aqueles(as) que tiram boas notas. O que você acha disto? Assinale, com atenção, somente uma alternativa que você considera correta”.

Os(as) alunos(as) puderam optar por uma das alternativas: a) a professora está certa porque tratando os alunos desta forma ela fará com que os outros se esforcem para tirar boas notas e se comportem bem; b) a professora está errada, pois, ela deve dar mais atenção aos alunos(as) que têm mais dificuldade em aprender a matéria; c) a professora está errada, pois, deve tratar todos da mesma forma porque todos são iguais; d) a professora está certa porque quem manda na sala é ela e todos devem obedecer; e) outra.

Note-se que duas das alternativas que apresentamos reforçavam a atitude da professora, e duas estão em desacordo com a medida que foi tomada pela docente; além disso, caso não se sentissem atendidos pelas alternativas apresentadas os (as) alunos(as) tiveram a oportunidade de apresentar, na *alternativa e*, outra medida que achavam ser a mais correta para aquela situação. Com a *alternativa a* pretendíamos verificar se os alunos aceitariam o padrão de autoridade imposto, de modo que através do reforço e da punição esses(as) alunos(as) se sentiriam motivados a terem bom comportamento; na *alternativa b*, pretendíamos observar se os(as) alunos(as) estariam em desacordo com o que foi feito pela professora tendo por base a idéia de que os mais necessitados deveriam receber melhor tratamento em função de sua condição; o que implicitamente traduz-se numa idéia de compensação educacional; na *alternativa c*, intentávamos verificar se o princípio que

motivaria a escolha do(a) aluno(a) seria o da igualdade, isto é, todos são iguais e por isso devem ser tratados da mesma forma, sem privilégios; na alternativa *d*, objetivamos averiguar se os alunos compreendiam a autoridade docente como inerente à figura do professor, como um fim em si mesma a qual deveria ser obedecida, inquestionavelmente. As possíveis respostas para qualquer uma das alternativas apresentadas estariam ancoradas assim, nos critérios de justiça dos(as) alunos(as).

Percebemos que houve uma concordância entre os alunos de ambas as escolas e níveis de ensino quanto à escolha da mesma alternativa; isto é, alunos(as) de escola particular, tanto de nível fundamental (58%) quanto de nível médio (60%) marcaram, com maior frequência, como correta a *alternativa c* “A professora está errada, pois, deve tratar todos da mesma forma porque todos são iguais”. Na escola pública ocorreu situação semelhante; alunos de ensino fundamental marcaram, majoritariamente esta mesma alternativa (48%), assim como os de nível médio (46%).

Assim, estes(as) alunos(as) foram capazes de considerar mais de uma perspectiva, isto é, consideraram além da perspectiva do(a) professor(a), a perspectiva do(a) aluno(a) que deveria ser respeitado enquanto um ser de direitos, enquanto iguais uns(umas) aos outros(as).

Em segundo lugar, apareceu entre alunos(as) do ensino fundamental particular, a *alternativa b* (21%); entre os(as) alunos(as) de nível médio, em segundo lugar foi mais freqüente a *alternativa a* (20%). Quanto aos alunos(as) de nível fundamental e de escola pública, apareceu em segundo lugar a *alternativa a* (26%); e, em terceiro lugar a *alternativa d* (17%). No ensino médio, também na escola pública, os(as) alunos(as) marcaram em segundo lugar a *alternativa b* (20%) e, em terceiro lugar a *alternativa a* (17%).

Na questão 16 apresentamos aos(as) alunos(as) uma lista com diversas infrações as quais eles(as) deveriam marcar de acordo com uma pontuação que foi de 1 até 5

pontos, sendo que a pontuação de 1 a 2 foi considerada como nada grave; a pontuação 3 foi considerada intermediária, e a pontuação de 4 a 5 foi considerada como muito grave. Pretendíamos avaliar como os alunos e alunas perceberiam a gravidade de cada situação e se marcariam de formas diferentes as situações quando o agente de tal conflito fosse menino ou menina. Todas as situações apresentadas foram inspiradas nas observações realizadas nas diferentes escolas e séries.

Na situação em que aparecia um menino, como agente, de pichação da carteira da sua escola vimos que houve uma grande diferença entre as respostas das duas escolas<sup>30</sup>. As meninas, mais fortemente, de ensino fundamental e escola pública marcaram esta situação como muito grave. Por outro lado, alunos e alunas de escola particular, de ensino médio mais fortemente marcaram, majoritariamente, como sendo nada grave o menino pichar ou rabiscar a carteira.

Vejamos o Quadro 10- Meninos pichando ou rabiscando a carteira, que foi feito a partir das tabelas 46, 47 e 48 em anexo.

Quadro 10- Meninos pichando ou rabiscando a carteira

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	42,9	29,5	15,4	53,2	24,2	43,4
2. Intermediário	23,8	20,5	25,6	19,1	15,1	22,1
3. Nada grave	33,3	40,9	56,4	21,3	35,8	37,2
4. Não respondeu		9,1	2,6	6,4	3,0	5,7
Total	100	100	100	100	100	100

Quando, nessa mesma situação, considerou-se uma menina como a agente da pichação, percebemos que meninos de ensino fundamental público foram mais rígidos e marcaram mais a categoria muito grave. De outro lado, meninas de escola particular, de

<sup>30</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value=16,597<sup>a</sup>; df=3; p=0,001.

ambas as séries marcaram a mesma situação como nada grave, o que tornou a diferença entre os tipos de escola significativa<sup>31</sup>. As porcentagens estão descritas no Quadro 11 - Meninas pichando ou rabiscando a carteira, elaborado a partir das tabelas 49, 50 e 51 que estão em anexo.

Quadro 11 -Meninas pichando ou rabiscando a carteira

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	52,4	38,6	25,6	61,7	51,5	41,5
2. Intermediário	19,0	27,3	33,3	14,9	21,2	24,5
3. Nada grave	26,2	25,0	35,9	17,0	18,2	30,2
4. Não respondeu	2,4	9,1	5,1	6,4	9,1	3,8
Total	100	100	100	100	100	100

Apresentamos uma infração na qual um menino xingava o outro. Neste caso, as alunas de escola pública de níveis fundamental e, em menor proporção o nível médio de escolarização acreditaram que esta era uma infração muito grave. Em segundo lugar, entre os meninos de escola particular, do ensino fundamental, apareceram respostas que indicavam que essa era uma infração nada grave. Os resultados estão apresentados no Quadro 12- Meninos xingando o outro, que foi feito a partir das tabelas 52, 53 e 54 que estão em anexo.

<sup>31</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value= 12,255<sup>a</sup>; df= 3; p= 0,007.

Quadro 12-Meninos xingando o outro

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	52,4	45,5	38,5	57,4	45,5	50,9
2. Intermediário	19,0	22,7	23,1	19,1	21,2	20,8
3. Nada grave	28,6	22,7	35,9	17,0	30,3	22,6
4. Não respondeu	--	9,1	2,6	6,4	3,0	5,7
Total	100	100	100	100	100	100

Quando se tratou de uma menina como agente desta situação notamos que houve grande concordância entre alunos e alunas de diferentes escolas e séries de que a infração era muito grave; o que nos leva a constatar que houve mudança de atitude diante desta situação em função do papel social ocupado pela agente. Os dados estão no Quadro 13- Meninas xingando a outra, construído com base nas tabelas 55, 56 e 57 em anexo.

Quadro 13-Meninas xingando a outra

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	73,8	56,8	66,7	63,8	63,6	66,0
2. Intermediário	11,9	18,2	10,3	19,1	18,2	13,2
3. Nada grave	14,3	15,9	20,5	10,6	12,1	17,0
4. Não respondeu	--	9,1	2,6	6,4	6,1	3,8
Total	100	100	100	100	100	100

Uma outra situação foi o(a) aluno(a) colocar a culpa em colega que era inocente com a intenção de escapar à punição da professora ou direção escolar.

Quando o agente da infração foi um menino vimos que as meninas, de escolas particular e pública e de ensino fundamental acreditaram que esta era uma situação muito grave, conforme podemos ver no Quadro 14- Meninos colocando a culpa no outro para escapar de punição, construído a partir das tabelas 58, 59 e 60 em anexo.

Quadro 14- Meninos colocando a culpa no outro para escapar de punição

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	69,0	38,2	61,5	74,5	57,6	75,5
2. Intermediário	16,7	15,9	23,1	10,6	21,2	13,2
3. Nada grave	14,3	6,8	12,8	8,5	18,2	5,7
4. Não respondeu	--	9,1	2,6	6,4	3,0	5,7
Total	100	100	100	100	100	100

Quando a agente desta situação foi uma menina percebemos que, meninos e meninas de escolas particulares e públicas de ensino fundamental e médio acharam esta uma infração muito grave. Vejamos o Quadro 15- Meninas colocando a culpa na outra para escapar de punição, construído segundo as tabelas 61, 62 e 63 em anexo.

Quadro 15- Meninas colocando a culpa na outra para escapar de punição

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	83,3	79,5	89,7	74,5	81,8	81,1
2. Intermediário	11,9	13,6	5,1	19,1	12,1	13,2
3. Nada grave	4,8	--	2,6	2,1	3,0	1,9
4. Não respondeu	--	6,8	2,6	4,3	3,0	3,8
Total	100	100	100	100	100	100

Apresentamos também uma situação em que um menino pegava o material de outro sem pedir emprestado. Verificamos que, as meninas de ensino fundamental, majoritariamente, e, mais fortemente de escola pública, marcaram a situação como muito grave. Entre meninos de ambos os níveis de ensino, majoritariamente de escola particular, apareceu a categoria nada grave, mostrando assim diferença significativa entre os julgamentos de alunos e alunas<sup>32</sup>, conforme podemos ver no Quadro 16- Meninos pegando o material do outro sem pedir emprestado, elaborado com base nas tabelas 64, 65 e 66, em anexo.

<sup>32</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value =8,293<sup>a</sup>; df= 3;p= 0,040.

Quadro 16- Meninos pegando o material do outro sem pedir emprestado

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	57,1	43,2	35,9	61,7	39,4	56,6
2. Intermediário	14,3	20,5	20,5	14,9	21,2	15,1
3. Nada grave	28,6	27,3	41,0	17,0	36,4	22,6
4. Não respondeu	--	9,1	2,6	6,4	3,0	5,7
Total	100	100	100	100	100	100

Ainda nessa situação, considerando uma menina como agente da infração, as meninas de escola pública, de ensino fundamental marcaram a situação como muito grave. Por sua vez, os meninos de escola particular de nível fundamental apontaram a infração como sendo nada grave, evidenciando assim uma diferença significativa entre as escolas pesquisadas<sup>33</sup>.

As diferenças estão expostas no Quadro 17- Meninas pegando o material da outra sem pedir emprestado, construído a partir das tabelas 67, 68 e 69 em anexo.

Quadro 17- Meninas pegando o material da outra sem pedir emprestado

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	57,1	45,5	38,5	61,7	42,4	56,6
2. Intermediário	19,0	29,5	25,6	23,4	27,3	22,6
3. Nada grave	23,8	15,9	33,3	8,5	24,2	17,0
4. Não respondeu	--	9,1	2,6	6,4	6,1	3,8
Total	100	100	100	100	100	100

Outra situação apresentada foi um menino que bateu em outro durante a aula. Percebemos que, de forma mais enfática, as meninas de escola pública e de ensino médio marcaram a situação como sendo muito grave. Por outro lado, meninos de escola particular e ensino fundamental, marcaram a situação como nada grave, aumentando as diferenças entre os tipos de escola e entre o sexo dos(as) alunos(as). O Quadro 16 -Meninos

<sup>33</sup>Teste Pearson;  $\chi^2$  value = 9,606<sup>a</sup>; df= 3; p= 0,022.

batendo em outro durante a aula, construído com base nas tabelas 70, 71 e 72 evidencia as diferenças encontradas.

Quadro 18 -Meninos batendo em outro durante a aula

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	61,9	70,5	56,4	74,5	54,5	73,6
2. Intermediário	11,9	9,1	17,9	4,3	15,2	7,5
3. Nada grave	23,8	11,4	23,1	12,8	24,2	13,2
4. Não respondeu	9,1	2,4	2,6	8,5	6,1	5,7
Total	100	100	100	100	100	100

Ainda nesta situação quando consideramos uma menina como a agente da infração, identificamos nas repostas dos(as) alunos(as) um consenso entre os tipos de escola, níveis de ensino e sexo de que esta era uma situação muito grave, demonstrando assim, que quando se tratou da mudança do status do(a) agente houve variância no julgamento dos(as) alunos(as) frente à situação. Esta variação pode ser percebida através do Quadro 19- Meninas batendo em outra durante a aula, construído a partir das tabelas 73, 74 e 75 em anexo.

Quadro 19-Meninas batendo em outra durante a aula

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	76,2	72,7	74,4	74,5	72,7	75,5
2. Intermediário	16,7	13,6	17,9	12,8	18,2	13,2
3. Nada grave	7,1	4,5	5,1	6,4	3,0	7,5
4. Não respondeu	--	9,1	2,6	6,4	3,0	7,5
Total	100	100	100	100	100	100

Quando mostramos a situação em que alunos estavam conversando durante a aula de modo a atrapalhar a sala, vimos que houve diferenças entre alunos(as) de escolas particulares e públicas; de modo que meninas de escola pública dos diferentes níveis de

ensino marcaram a situação como muito grave. Já os meninos e meninas de ensino fundamental, de forma mais atuante, de escola particular acreditaram que esta era uma infração nada grave. As diferenças encontradas entre os tipos de escolas foram significativas.<sup>34</sup> Vejamos o Quadro 20- Meninos conversando na aula e atrapalhando a sala, construído através das tabelas 76, 77 e 78, em anexo.

Quadro 20 - Meninos conversando na aula e atrapalhando a sala

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	42,9	40,9	30,8	51,1	39,4	43,4
2. Intermediário	14,3	20,5	25,6	10,6	18,2	17,0
3. Nada grave	40,5	29,5	43,6	27,7	33,3	35,8
4. Não respondeu	2,4	9,1	--	10,6	9,1	3,8
Total	100	100	100	100	100	100

Nessa mesma situação, quando apresentamos como agente da infração uma menina, verificamos uma situação diferente das apresentadas até então. Identificamos que na escola pública, meninos e meninas, em sua maior parte de ensino fundamental marcaram a situação como muito grave; enquanto que, meninos e meninas de escola particular, de ensino fundamental e médio marcaram a situação no nível intermediário, nem muito grave e nem nada grave; e essa diferença entre os tipos de escolas foi significativa<sup>35</sup>. As porcentagens estão distribuídas no Quadro 21- Meninas conversando na aula e atrapalhando a sala, feito a partir das tabelas 79, 80 e 81 em anexo.

<sup>34</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value= 10547<sup>a</sup>; df= 3; p= 0,001.

<sup>35</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value = 8,302<sup>a</sup>; df= 3; p= 0,040.

Quadro 21- Meninas conversando na aula e atrapalhando a sala

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	59,5	47,7	46,2	59,6	51,5	54,7
2. Intermediário	16,7	15,9	28,2	6,4	15,2	17,0
3. Nada grave	21,4	27,3	23,1	25,5	21,2	26,4
4. Não respondeu	2,4	9,1	2,6	8,5	12,1	1,9
Total	100	100	100	100	100	100

Outra situação tratou da infração em que estudantes colavam na prova.

Quando o agente da infração foi um menino, percebemos que foram as meninas de escola pública e de ensino fundamental que mais marcaram a situação como muito grave. Em segundo lugar, meninos de ensino médio e de escola particular, marcaram fortemente a categoria nada grave. As diferenças encontradas na variável tipos de escolas foram, estatisticamente falando, significativas<sup>36</sup>. Os resultados encontrados estão descritos no Quadro 22- Meninos colando na prova, que foi elaborado a partir das tabelas 82, 83 e 84, em anexo.

Quadro 22- Meninos colando na prova

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	61,9	45,5	46,2	59,6	45,5	58,5
2. Intermediário	14,3	13,6	15,4	12,8	12,1	15,1
3. Nada grave	21,4	31,8	38,5	17,0	33,3	22,6
4. Não respondeu	2,4	9,1	--	10,6	9,1	3,8
Total	100	100	100	100	100	100

Quando a agente da infração foi uma menina, houve consenso nas repostas mostrando que meninos e meninas das diferentes escolas e séries apontaram a categoria muito grave como mais freqüente o que demonstrou assim, que quando se tratou do lugar social ocupado pela agente houve mudanças nos julgamentos dos(as) estudantes. Atentemos para

<sup>36</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value = 8,635<sup>a</sup>; df= 3; p= 0,035.

esta diferença exibida no Quadro 23- Meninas colando na prova, feito a partir das tabelas 85, 86 e 87, em anexo.

Quadro 23- Meninas colando na prova

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	66,7	45,5	48,7	61,7	54,5	56,6
2. Intermediário	11,9	11,4	17,9	6,4	9,1	13,2
3. Nada grave	19,0	34,1	30,8	23,4	24,2	28,3
4. Não respondeu	2,4	9,1	2,6	8,5	12,1	1,9
Total	100	100	100	100	100	100

Finalmente, a última situação trouxe um caso em que um menino cuspiu no trabalho do seu próprio grupo.

De forma mais enfática, as meninas de escola particular e de ensino médio, marcaram a infração como muito grave. Estudantes de escola pública também se encontraram, majoritariamente, nesta categoria. Esta diferença significativa entre os níveis escolares<sup>37</sup> pode ser conferida no Quadro 24- Meninos cuspiu no trabalho do seu grupo, construído a partir das tabelas 88, 89 e 90.

Quadro 24- Meninos cuspiu no trabalho do seu grupo

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	71,4	86,4	82,1	76,6	75,8	81,1
2. Intermediário	21,4	2,3	12,8	10,6	9,1	13,2
3. Nada grave	4,8	2,3	5,1	2,1	6,1	1,9
4. Não respondeu	2,4	9,1	--	10,6	9,1	3,8
Total	100	100	100	100	100	100

A mesma situação se repetiu quando se tratou de uma menina como agente da infração, não havendo assim diferenciação quanto à condição identitária e social do(a)

<sup>37</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value= 9,433<sup>a</sup>; df= 3; p= 0,024.

agente; no entanto, as diferenças entre os níveis de ensino foram significativas<sup>38</sup>. Vejamos o Quadro 25- Meninas cuspiendo no trabalho do seu grupo, feito a partir das tabelas 91, 92 e 93 em anexo.

Quadro 25- Meninas cuspiendo no trabalho do seu grupo

Intensidade da Infração	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Muito grave	76,2	88,6	84,6	80,9	81,8	83,0
2. Intermediário	2,3	16,7	10,3	8,5	3,0	13,2
3. Nada grave	4,8	--	2,6	2,1	3,0	1,9
4. Não respondeu	2,4	9,1	2,6	8,5	12,1	1,9
Total	100	100	100	100	100	100

A questão 17 trazia uma situação de briga na sala de aula: “Estudantes estão brigando na aula. Como você resolveria isso se tivesse no lugar do professor? Por quê?”. Pretendíamos investigar como reagiriam numa situação de agressão física entre estudantes. Propositadamente deixamos como sujeito da briga “estudantes” o que poderia indicar um menino ou uma menina, a fim de verificar se isso afetaria a resposta. As respostas foram agrupadas nas seguintes categorias: “Chamaria os pais ou a direção”, que incluiu respostas em que os(as) alunos(as) recorreram à outras pessoas para resolver a situação; “Separaria, tentaria acordo” que acumulou as respostas que em que o(a) próprio(a) aluno(a) tentou resolver o conflito por meio do diálogo ou da separação da briga; a categoria “Colocaria para fora” agrupou as respostas que indicaram que a melhor forma de resolver o conflito seria colocando os(as) alunos(as) para fora, sem chances de diálogo; “Deixaria conversar”, agrupou as respostas que indicaram que a melhor solução seria ignorar a conversa e deixar que os(as) estudantes conversassem.

<sup>38</sup> Teste Pearson  $\chi^2$  value= 8,948<sup>a</sup>; df=3; p= 0,030.

Evidenciamos que de maneira mais visível foram os meninos de escolas particular e pública e de nível fundamental que mais apresentaram comportamentos de recorrer à autoridade externa à sala de aula para resolver o conflito ou a situação, demonstrando com isso pretender a eliminação do ocorrido por meio da interferência de outras pessoas.

*Eu mandava para a diretora e mandava para o conselho. (Menino, ensino fundamental, escola pública).*

*Mandar os dois para diretoria, porque eles estão trapalham a aula. (Menino, ensino fundamental, escola particular).*

Em segundo lugar, foram as meninas de escola particular e de ensino médio as que mais se dispuseram a intermediar a situação de modo a resolver o conflito por meio do diálogo, do acordo, e mesmo da separação física dos(as) agressores, de modo que a paz fosse restaurada.

*Eu tentaria conversar com eles para entrarem em um acordo, porque eu acho que é uma forma civilizada de se resolver um problema. (Menina, ensino médio, escola particular).*

O Quadro 26- Uma briga na sala de aula, feito a partir das tabelas 94, 95 e 96, em anexo, mostra-nos os resultados alcançados nesta questão.

Quadro 26- Uma briga na sala de aula

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Chamaria os pais ou direção	50,0	43,2	46,2	46,8	51,4	43,1
2. Separaria, tentaria acordo	26,2	34,1	35,9	25,5	22,9	35,3
3. Colocaria para fora	14,3	11,4	12,8	12,8	11,4	13,7
4. Deixaria conversar	4,8	2,3	2,6	4,3	5,7	2,0
5. Não respondeu/ outras	4,8	9,1	2,6	10,6	8,6	5,9
Total	100	100	100	100	100	100

Na questão 18 abordamos a questão da briga considerando que os envolvidos nela agora fossem: amigos, meninos, meninas, inteligentes e bagunceiros, no intuito de verificar se haveria diferenças nas respostas de acordo com o status ou a condição dos envolvidos na briga. Foi possível, nesta questão, construir as seguintes categorias: “Riria, gostaria, incentivaria”, que reuniu aquelas respostas em que os(as) alunos(as) afirmaram que apoiariam a briga através de gritos de incentivo; ou ainda que disseram que gostariam mesmo de ver estudantes brigando. Outra categoria foi “Separaria, ajudaria faria acordo”, na qual compareceram respostas que indicaram a conversa ou o diálogo, como a melhor forma de solucionar este conflito, ou ainda separando os envolvidos para que não pudessem mais se agredir. Uma outra categoria foi “Chamaria os pais, a direção ou professora”, que agrupou aquelas respostas em que os(as) alunos(as) afirmaram que chamariam uma pessoa, no caso a diretora ou professora, para que elas pudessem acabar com a briga; ou ainda chamariam os pais dos(as) envolvidos(as) para que eles falassem com seus filhos(as) e resolvessem a situação. “Puniria severamente/Expulsaria” foi outra categoria, e, contemplou as respostas que se referiram aos envolvidos(as) como infratores e por isso deveriam ser castigados ou até mesmo expulsos da sala ou escola. Por fim, outra categoria que foi formada, a partir das respostas foi “Não me envolveria/Deixaria brigar” que englobou aquelas respostas em que os(as) alunos(as) se distanciaram da situação e acreditaram que a melhor forma seria ficar longe do acontecido não se envolvendo com a situação.

Assim, na situação apresentada em que os envolvidos na briga eram **amigos** verificamos que em primeiro lugar, apareceram respostas que indicaram que ajudariam os envolvidos, separariam ou que fariam um acordo para acabar com a briga, de modo que estas repostas foram mais presente entre os(as) alunos(as) do ensino médio de escola particular.

*Separaria a briga conversando com eles. (Menino, ensino médio, escola particular).*

*Conversaria com os dois individualmente. (Menina, ensino médio, escola particular).*

Em segundo lugar, apareceram respostas que indicaram a necessidade de recorrer a alguma autoridade para cessar o conflito, de modo que estas respostas foram mais presentes entre alunos(as) de escola pública e de nível fundamental.

*Chamava o pai e a mãe. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

*Chamaria o espeto e mandava os dois para fora. (Meninos, ensino fundamental, escola pública).*

Embora em pequena quantidade, apareceram respostas que surpreenderam-nos pelo fato de demonstrarem que entre alunos(as) houve o incentivo à agressão e à violência, inclusive por se tratar de amigos(as) enquanto os(as) envolvidos(as) na briga; e isso

foi interpretado como uma coisa engraçada que provocou risos e que merecia incentivo. Esta tendência foi mais acentuada entre meninos de escola particular e de ensino fundamental.

Vejamos o Quadro 27- Amigos(as), feito a partir das tabelas 97, 98 e 99 em anexo.

Quadro 27- Amigos(as)

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Riria, gostaria, incentivaria	4,8	--	2,6	2,1	3,0	1,9
2. Separaria, ajudaria, faria acordo	66,7	70,5	74,4	63,8	66,7	69,8
3. Chamaria os pais, a direção ou professora	21,4	6,8	10,3	17,0	15,2	13,2
4. Puniria severamente/ Expulsaria	--	6,8	2,6	4,3	3,0	3,8
5. Não me envolveria/deixaria brigar	4,8	6,8	7,7	4,3	3,0	7,5
6. Não respondeu	2,4	9,1	2,6	8,5	9,1	3,8
Total	100	100	100	100	100	100

No que se referiu aos **meninos** como sendo os envolvidos na briga, verificamos que, em primeiro lugar, apareceram respostas que indicaram que a melhor forma de resolver a situação seria ajudando, separando ou tentando fazer um acordo entre os envolvidos de modo que o conflito fosse eliminado, atribuindo assim uma possibilidade de reconciliação por meio do diálogo e da solidariedade. Esta categoria foi mais freqüente entre meninos de ensino médio e de escola particular. Vejamos alguns exemplos de respostas.

*Não deixaria ele brigar. (Menino, ensino médio, escola particular).*

*Conversando. (Menino, ensino médio, escola particular).*

Em segundo lugar apareceu entre as meninas de ensino fundamental de escola pública a categoria “Chamaria os pais, a direção ou professora”, conforme podemos ver nas respostas apresentadas a seguir. Deste modo, encontramos diferenças, significativas entre as variáveis níveis de ensino<sup>39</sup>, e tipos de escolas<sup>40</sup>.

*Eu levava para diretoria para nunca mais fazer isto. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

*Chamava o pai e a mãe. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

Em terceiro lugar, vimos que as meninas de ensino fundamental e de escola particular aprovaram a situação da briga, afirmando que incentivariam e gostariam de ver a briga.

São exemplos de respostas a esta categoria:

*Ajudaria a bater em quem começou. (Menina, ensino fundamental, escola particular).*

*Iria tacar papel. (Menina, ensino fundamental, escola particular).*

Vejamos estas diferenças que estão apontadas no Quadro 28- Meninos, elaborado a partir das tabelas 100, 101 e 102, em anexo.

---

<sup>39</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value= 17,379<sup>a</sup>, df =5, p= 0,004.

<sup>40</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value =16,021<sup>a</sup>, df= 5, p= 0,007.

Quadro 28- Meninos

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Riria, gostaria, incentivaria	19,0	4,5	23,1	2,1	6,1	15,1
2. Separaria, ajudaria, faria acordo	16,7	43,2	38,5	23,4	36,4	26,4
3. Chamaria os pais, a direção ou professora	28,6	13,6	15,4	25,5	18,2	22,6
4. Puniria severamente/ Expulsaria	9,5	11,4	2,6	17,0	9,1	11,3
5. Não me envolveria/deixaria brigar	23,8	11,4	12,8	21,3	15,2	18,9
6. Não respondeu	2,4	15,9	7,7	10,6	15,2	5,7
Total	100	100	100	100	100	100

Quando as envolvidas na situação da briga foram as **meninas**, observamos que a categoria predominante, nos dois tipos de escola e níveis de ensino e entre os meninos, embora mais enfaticamente na escola particular, foi “Separaria, ajudaria, faria acordo”. Vejamos alguns exemplos:

*Separava. (Menina, ensino médio, escola pública).*

*Separaria a briga conversando com eles (Menino, ensino médio, escola particular).*

*Tentaria fazer algo para ajudar. (Menina, ensino médio, escola pública).*

Em segundo lugar, os meninos de ensino fundamental e de escola pública, foram os que mais apontaram, como saída para este problema, chamar a direção, pais ou professores.

*Chamando os pais. (Menino, ensino fundamental, escola pública).*

Em terceiro lugar apareceu, novamente, a violência, o riso e o incentivo à violência, como sendo a melhor forma de resolver uma briga. Esta categoria foi mais freqüente entre as meninas de ensino fundamental e de escola particular, conforme poderemos ver na resposta transcrita a seguir.

*Iria achudar a bater na chata. (Menina, ensino fundamental, escola particular).*

As diferentes categorias estão ilustradas no Quadro 29- Meninas, o qual foi feito através das tabelas 103, 104 e 105 em anexo.

Quadro 29- Meninas

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Riria, gostaria, incentivaria	16,7	9,1	15,4	10,6	6,1	17,0
2. Separaria, ajudaria, faria acordo	33,3	45,5	46,2	34,0	42,4	37,7
3. Chamaria os pais, a direção ou professora	19,0	11,4	12,8	17,0	18,2	13,2
4. Não me envolveria/deixaria brigar	11,9	9,1	10,3	10,6	9,1	11,3
5. Puniria severamente/Expulsaria	14,3	11,4	5,1	19,1	9,1	15,1
6. Não respondeu	4,8	13,6	10,3	8,5	15,2	5,7
Total	100	100	100	100	100	100

Quando se tratou dos **inteligentes** como sendo os envolvidos na briga, verificamos que os meninos de escola particular e pública e de nível médio se dispuseram a ajudar os envolvidos a acabarem com a briga. Vejamos algumas respostas que elucidam esta categoria.

*Faria de tudo para que tudo fique bem. (Menino, ensino médio, escola pública).*

*Conversaria com eles. (Menino, ensino médio, escola particular).*

Em segundo lugar, os meninos e as meninas de ensino fundamental e de escola pública acharam mais correto chamar um adulto, a direção, os pais, o inspetor ou professores, para resolver a situação da briga, não se considerando capazes de solucionar a situação sozinhos.

*Chamaria o espeto e mandava os dois para fora. (Menino, ensino fundamental, escola pública).*

E a terceira categoria mais apontada foi “Não me envolveria”. Este tipo de resposta foi mais comum entre as meninas de ensino fundamental e de escola pública.

*Nada. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

*Eu dexava. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

Todas estas categorias estão apresentadas no Quadro 30- Inteligentes, que foi amparado nas tabelas 106, 107 e 108 em anexo.

Quadro 30- Inteligentes

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Riria, gostaria, incentivaria	14,3	4,5	15,4	4,3	6,1	11,3
2. Separaria, ajudaria, faria acordo	28,6	52,3	41,0	40,4	45,5	37,7
3. Chamaria os pais, a direção ou professora	26,2	11,4	17,9	19,1	18,2	18,9
4. Não me envolveria	16,7	6,8	10,3	12,8	9,1	13,2
5. Puniria severamente/ Expulsaria	7,1	11,4	5,1	12,8	6,1	11,3
6. Não respondeu	7,1	13,6	10,3	10,6	15,2	7,5
Total	100	100	100	100	100	100

E, por fim, quando **os bagunceiros** foram os envolvidos na briga vimos que a categoria predominante foi “Chamaria os pais, a direção ou professora”, e compareceu entre meninos e meninas de ensino fundamental e de escola pública.

*Chamava a diretora. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

Em segundo lugar, meninos de ensino médio particular apresentaram-se novamente como colaboradores para terminarem a situação da briga.

*Separava a briga. (Menino, ensino médio, escola particular).*

Em terceiro lugar, apareceu, mais freqüentemente, entre as meninas de ensino fundamental e de escola pública a categoria “Não me envolveria/Deixaria brigar”.

*Eu dexava. (Menina, ensino fundamental escola pública).*

Estas categorias estão apresentadas no Quadro 31- Bagunceiros, cuja base foram as tabelas 109, 110 e 111, em anexo.

Quadro 31- Bagunceiros

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Riria, gostaria, incentivaria	16,7	13,6	20,5	10,6	9,1	18,9
2. Separaria, ajudaria, faria acordo	19,0	29,5	33,3	17,0	30,3	20,8
3. Chamaria os pais, a direção ou professora	33,3	13,6	17,9	27,7	21,2	24,5
4. Não me envolveria/ deixaria brigar	19,0	13,6	12,8	19,1	12,1	18,9
5. Puniria severamente/ Expulsaria	7,1	15,9	7,7	14,9	12,1	11,3
6. Não respondeu	4,8	13,6	7,7	10,6	15,2	5,7
Total	100	100	100	100	100	100

Na última questão, 19, perguntamos sobre as impressões sobre os meninos e as meninas das diferentes escolas com o objetivo de identificar possíveis diferenças quanto aos sexos. “De forma geral, com você descreveria, a) os meninos da sua escola; b) as meninas da sua escola”. Nesta questão utilizamos as seguintes categorias; “impressão negativa” para abarcar representações como: feios, chatos, *patys*, assanhadas, bagunceiros, burros, briguenta, mal-educado, rebelde, entre outras; a categoria mista abrangeu respostas que indicavam impressões negativas e impressões positivas simultaneamente, como por exemplo, alguns são legais outros são metidos; ou algumas são quietas outras são assanhadas. A categoria “impressão positiva” englobou repostas como amigas, boas, inteligente, estudioso, bem comportada, entre outros; e, finalmente a categoria “não sabe” para aqueles(as) que não souberam responder.

Verificamos que as meninas de escola pública e de ensino fundamental, prioritariamente, apresentaram uma visão muito negativa de seus colegas, atribuindo a eles adjetivos que os caracterizaram de forma muito mal vista. As diferenças encontradas entre meninos e meninas<sup>41</sup>, e, entre os tipos de escola<sup>42</sup> foram significativas.

<sup>41</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value= 19,001<sup>a</sup>.; df= 4; p= 0,001.

*Bagunceiros, mal educados, chatos, etc. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

*Muito semvergoinho. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

Em segundo lugar, apareceram os meninos de ensino médio e de escola particular apresentando uma percepção positiva em relação aos colegas.

*Muito legais. (Menino, ensino médio, escola particular).*

Vejamos o Quadro 32-Os meninos da minha escola, que foi elaborado a partir das tabelas 1112, 113 e 114, em anexo.

Quadro 32 - Os meninos da minha escola

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Impressão mista	23,8	20,5	35,9	10,6	41,2	9,6
2. Impressão positiva	14,3	34,1	30,8	19,1	26,5	23,1
3. Impressão negativa	57,1	38,6	33,3	59,6	23,5	63,5
4. Não sabe	2,4	--	--	2,1	--	1,9
5. Não respondeu	2,4	6,8	--	8,5	8,8	1,9
Total	100	100	100	100	100	100

Quando indagados(as) sobre a percepção que se tinha das meninas, viu-se que as próprias meninas das diferentes escolas e séries tiveram um conceito de suas colegas muito baixo, vendo-as com uma concepção muito negativa.

<sup>42</sup> Teste Pearson  $\chi^2$ ; value= 14,561; df= 4; p= 0,006.

*Briguentas, chatas, mal educadas. (Menina, ensino fundamental, escola pública).*

*São chatas e bagunceiras. (menina, ensino fundamental, escola particular).*

*Ridículas, maloqueiras. (Menina, ensino médio, escola pública).*

*A maioria isibidas e patricinhas. (Menina, ensino médio, escola particular).*

Em segundo lugar, os meninos de escola particular e de ensino fundamental apresentaram uma impressão mista em relação às meninas.

*Algumas são legais e outras chatas. (Menino, ensino fundamental, escola particular).*

*Tem inteligentes e burras e bonitas. (Menino, ensino fundamental, escola particular).*

É o que nos aponta o Quadro 33- As meninas da minha escola, feito a partir das tabelas 115, 116 e 117, em anexo.

Quadro 33- As meninas da minha escola

Respostas	Níveis de ensino		Tipos de escolas		Sexo	
	EF %	EM %	Particular %	Pública %	M %	F %
1. Impressão mista	31,0	25,0	38,5	19,1	38,2	21,2
2. Impressão positiva	23,8	20,5	17,9	25,5	17,6	25,0
3. Impressão negativa	40,5	47,7	43,6	44,7	35,3	50,0
4. Não respondeu	4,8	6,8	--	10,6	8,8	3,8
Total	100	100	100	100	100	100

De modo geral os dados, de um lado, reiteraram resultados encontrados por outros estudos, como por exemplo, o de Shimizu (2002), o de Menin et al (2003)<sup>43</sup>, o de Menin (2005), que nos relatam as diferenças de julgamentos e representações sobre injustiça e escola encontradas nos diferentes grupos a que estas autoras se propuseram a investigar, reafirmando assim, a noção de que o lugar social a que o indivíduo está integrado ancora suas representações e o faz se colocar diante do mundo e sobre o mundo de maneiras variadas.

Por outro lado, encontramos novos resultados que podem contribuir e provocar reflexões no âmbito educacional, pedagógico e que apontam em que direção vai a perspectiva desses dois grupos investigados em relação à justiça/injustiça e alguns elementos da dinâmica escolar.

Vimos que meninos e meninas de escola pública foram mais rígidos(as) em seus julgamentos marcando todas as infrações como sendo muito graves. Por outro lado, estudantes de escola particular relativizaram algumas das situações marcando-as como nada grave. Além disso, alunos(as) de escola pública foram mais heterônomos por afirmarem que recorreriam às outras pessoas, no caso professores, direção ou pais para resolverem uma situação de briga, não sendo capazes eles(as) mesmos(as) de resolverem a situação; numa postura inversa, meninos de escola particular e de ensino médio, foram mais colaborativos, e

<sup>43</sup> Estes estudos foram relatados no capítulo 2 desta dissertação.

se dispuseram mais a ajudar, mostrando com isso que seriam capazes de pensar a partir da perspectiva do outro, sendo assim mais empáticos.

Pensando esses resultados a partir de estudiosos como Piaget (1932/1994), e enfocando a variável idade, poderíamos dizer que as crianças de escola pública foram mais rigorosas e exigindo mais punição através de sanções expiatórias, dito em outras palavras, quanto maior fosse o castigo, quanto mais punição o indivíduo recebesse, maior seria a restauração da justiça.

Isto não quer dizer, necessariamente, que estudantes de escola pública em nenhum momento da vida escolar têm condutas de cooperação. Ao contrário, em alguns momentos percebemos que este grupo foi capaz de analisar mais do que uma perspectiva e ver as necessidades dos outros, considerando todos como iguais, como foi, por exemplo, o caso da questão quinze que tratou da professora que deixava somente algum aluno(as) irem ao banheiro e foram ofertadas alternativas para que marcassem a que consideravam mais correta.

Os maiores, e aqui podem ser representados pelos meninos de ensino médio de escola particular, foram mais maleáveis em seus julgamentos e perceberam a possibilidade de diálogo e de acordos para que a situação fosse controlada, e num momento posterior quando a tentativa de acordo fosse estabelecida, levariam em conta as intenções dos sujeitos para que uma solução fosse encontrada, possivelmente, através da verificação das diferentes perspectivas em jogo.

Verificamos que as meninas de escola pública viram os meninos e as próprias meninas com um olhar muito ácido, atribuindo-lhes uma imagem muito negativa. Por um lado isso evidencia que as relações são pouco marcadas pela cooperação, traduzindo as vivências em arenas de estranhamento e de exposição de fragilidades, oportunizando assim a geração de conflitos e de interações pouco produtivas.

Fazendo um recorte e analisando esta questão do gênero poderíamos dizer que o que esteve em pauta nestas respostas foi, também, o papel feminino e masculino que é, ainda nos dias de hoje, socialmente marcado pela cultura das diferenças. Mas, esta diferença a que nossos respondentes se relacionaram, pareceu estar mais ligada à uma hierarquia de valores que colocaram o homem numa posição hierarquicamente superior em relação à das mulheres.

Em muitas situações houve a mudança de atitude frente a uma determinada situação em função da identidade social do agente da infração, e nesse caso, quando a agente foi uma menina, houve um consenso de que a situação seria considerada mais grave. De certo modo, o que está implicitamente escrito nestas respostas é que mulheres são vistas com mais rigor por ocuparem uma posição de desvantagem social em relação aos homens. Esse tipo de pensamento pode estar ancorado em valores, enraizados em nossa sociedade, e tradicionalmente destinados aos homens e mulheres. Dito de outra forma é como se as mulheres fossem vestidas de uma fragilidade e docilidade que lhes é peculiar, não sendo possível para elas entrar em certos domínios ditos masculinos, em função da exposição que sofreriam.

É “feio” uma menina ser fazer determinadas coisas que meninos fazem, pois, socialmente esta menina seria vista com olhares reprovadores e punitivos, ao passo que para o menino condutas mais agressivas, mais desafiadoras ou que violem uma infração são aceitáveis, ainda que em partes, pois, seria da natureza do homem ter atitudes que lhe atribua virilidade, masculinidade, potência.

Esses domínios do poder são socialmente construídos e socialmente revalidados em diferentes culturas e povos. Uma mesma atitude pode receber diferentes avaliações em decorrência do lugar social que o indivíduo ocupa e este “lugar” é marcado por

valores e crenças que se formam cotidianamente e vão se firmando no imaginário cultural na tentativa de cristalizar-se.

Segundo Scott (1990), os conceitos e as simbolizações feitas ao redor das questões de gênero são instituídas através das práticas educativas, religiosas, políticas, entre outras, no sentido de fixar o sentido do ser homem ou do ser mulher.

Por isso, segundo esta autora, o debate acerca dos elementos que formam os sentidos repressores das dicotomias homem-mulher deve, necessariamente, ocorrer nos diferentes espaços formativos para que situações de preconceito, de rotulação e de estigmatização não se perpetuem. Além disso, Scott (1990) ressalta que é preciso estar atento(a) para as atividades que são historicamente situadas na construção dos gêneros.

É importante aqui recuperar as idéias de Gilligan (1982) que nos relata que, historicamente, a moral masculina e a moral feminina são construídas de formas diferentes. Deste modo, é essencial que se leve em consideração os diferentes papéis que são constituídos em torno destas morais desde a infância.

No entanto, nos pareceu que as idéias centrais de Gilligan (1982) a respeito de a moral masculina estar baseada numa perspectiva individualista, numa lógica de individuação; e a moral feminina estar pautada, progressivamente, no cuidado, na responsabilidade e na manutenção das relações pessoais, não estiveram presente nos resultados que encontramos em nossa pesquisa, na medida em que tanto meninos quanto meninas foram punitivos, em muitas situações, não se preocupando em manter as relações ou no cuidado com o outro; e sim em acabar com o problema, com a situação geradora de conflito.

Em uma das situações, oferecidas na questão 17 sobre um evento que relatava uma briga entre amigos(as) percebemos que meninas de escola particular e de ensino médio se solidarizaram com os(as) demais(as) se preocupando em ajudar os(as) envolvidos na

situação. Talvez seja possível dizer que tal fato se associe, mesmo, à intenção de cuidar de pessoas as quais estejam emocionalmente ligados(as) e haja a necessidade de manter uma relação de amizade. De modo inverso, em todos os sujeitos considerados nesta questão, percebeu-se uma tendência mais amistosa e colaborativa entre meninos de ensino médio e de escola particular.

Além disso, em muitas situações observamos meninas agredirem, física e verbalmente colegas de sala, o que denota mais uma tendência comportamental que se baseia na agressividade e na violência do que no cuidado ou na manutenção das relações interpessoais.

Assim, olhando para os dados que conseguimos numa perspectiva mais ampla o que percebemos foi mais uma tendência que levou mais em conta uma perspectiva individualista em relação aos demais, e isso, esteve mais relacionado aos(as) alunos(as) de escola pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa nos propusemos a analisar as representações que meninos e meninas, de escolas particulares e pública, de diferentes idades, fariam sobre injustiças na escola. Verificamos, entre outros resultados, que a variável que mais influenciou as respostas foi a referente aos tipos de escola pública e particular. Ou seja, nas representações sobre justiça/injustiça e escola percebemos que a pertinência social, ligada a proveniência dos alunos e as características diferenciadoras das escolas públicas e particulares e as formas como elas se constituem foram fatores marcadores de representações específicas. A pertença a determinados grupos deu forma aos julgamentos e representações destes sujeitos, de modo que sentir-se, social e culturalmente, familiarizado a determinados segmentos da sociedade prepara os sujeitos a agir no mundo e compartilhar certas idéias e concepções que os investe de crenças, valores, opiniões e sentimentos que ancoram suas práticas sociais e sua relação com o mundo. E a escola foi palco de manifestação destas sensações e interpretações sobre a injustiça que ocorreu em diferentes momentos neste espaço institucional.

Assim, acreditamos que a escola, contemporaneamente traduz-se num campo rico para pesquisas sobre assuntos que estão em efervescência como, por exemplo, a indisciplina, a violência, a crise de valores, as injustiças, enfim, pequenas batalhas cotidianas que se travam na cotidianidade educacional e que evidentemente são motivo de preocupação para os que se relacionam com a educação.

Muitas podem ser as explicações para estes fatos e estarem apoiadas em diferentes vertentes: as políticas, as sociológicas, as psicológicas, as econômicas, enfim muitos olhares podem ser lançados de diferentes lugares e esclarecer-nos acerca das matrizes formadoras destas mazelas que ocupam as escolas.

Poderíamos nos arriscar a dizer que nenhuma destas vertentes, isoladamente daria conta de explicar satisfatoriamente questões como as que se colocam nos dias atuais.

Nesse sentido, pensamos que uma análise mais produtiva deveria se respaldar em diferentes alicerces teóricos para iniciarmos um debate acerca das melhores, ou pelo menos as mais viáveis, alternativas a se buscar.

Assim, pensando as relações existentes entre escola e injustiça manifestadas através das relações ou situações conflituosas; do enfrentamento ou do embate entre os sujeitos; da agressividade e da violência; do desabono moral; da caricaturização das individualidades, entre tantos outros modos; pensamos que um primeiro passo avançaria esta discussão no sentido do ouvir os(as) alunos(as).

Ouvir o outro significa dar a ele uma condição de respeito e merecimento de atenção, de credibilidade. Ouvir o que os sujeitos têm a dizer para poder pensar junto com eles(as) para então agir.

Pode-se dizer que há, de certo modo, uma indolência com relação aos sujeitos que compõem o cenário educativo em relação à sensibilização do desejo do outro. Que desejo o outro tem com relação à escola? O que significa estar na escola para aquele sujeito? Por que o ambiente educativo é visto de uma ou de outra forma? Por que as coisas se dão de um modo e não de outro? Que pontos na roda-vida educativa causam o estrangulamento de relações mais produtivas, mais prazerosas?

Recuperando as idéias defendidas por Pimenta (2000) é preciso pensar a escola a partir de seu contexto (in)formador. Ler as entrelinhas que costuram as relações e as práticas que se efetivam dentro de um lugar que é, institucionalmente, deflagrador de expectativas, de anseios, de necessidades, por vezes conflitantes, é necessário para a compreensão das relações que ali se estabelece.

De acordo com Aquino (1998), entremeada às influências externas à escola, o espaço educativo é um lugar criador de situações particulares que são fundadas a partir das apropriações dos discursos, crenças, valores, conceitos e que impulsionam a tomada de atitudes e o posicionamento diante do mundo.

Convenhamos, é mais do que evidente que as relações de escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares. Ou seja, não é possível sustentar categoricamente que a escola tão-somente “reproduz” vetores de força exógenos a ela. É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/intuitivos (AQUINO, 1998, p. 10).

Estas apropriações a que o autor se refere pode nos informar acerca dos valores, crenças e preconceitos que se instalam nas representações a fim de identificarmos os elementos que impedem a dinamização dos papéis e práticas que podem ser veiculados na escola.

As respostas para questões sobre a escola deveriam começar pelos questionamentos acerca da própria escola e de sua dinâmica de trabalho, de relações humanas, sociais e, portanto, políticas, culturais.

A produção de sentido das expectativas em relação à escola e sua dinâmica passa, portanto, pela admissão de que suas premissas se encontram instauradas no seu contexto formador.

Pensar a escola como uma “comunidade justa”, como o fez Kohlberg (1997) convida-nos à reflexão e ao questionamento sobre os tipos de condutas e valores que estão fazendo parte das relações interpessoais e pedagógicas estabelecidas nas escolas e a ligação destes eixos norteadores com a situação de desconforto social e pedagógico dos quais

se queixam os professores(as) e os(as) alunos(as). Falta-nos, ainda, uma cultura de coletividade e de união de interesses, e isso nos tem sido caro.

Estabelecer metas de um contexto pedagógico que atenda uma clientela real que nos desafia a pensar maneiras mais cooperativas e empáticas de ver e sentir a relação sujeito- sujeito e sujeito-mundo, remonta a uma dimensão de resignificação das práticas pedagógicas instituídas, conforme nos mostrou Di Giorgi (2005).

Isso se transversaliza na relação que se tem com os sujeito e na percepção do lugar que ele ocupa, enquanto aluno(a) e enquanto sujeito social.

As relações mais dialógicas, cooperativas favorecem a promoção de aprendizagem de conteúdos morais que permitem que os indivíduos avancem e se desenvolvam e se tornam capazes de agir autonomamente, visando o bem-estar coletivo.

É preciso que a escola enquanto instituição, cumpra sua função educativa com qualidade e; enquanto espaço de socialização a escola deve ocupar seu tempo oferecendo situações desafiadoras; favorecendo a formação de pessoas que estejam aptas a viver em um mundo no qual se preocupem em exercer a cooperação, a amizade, a solidariedade e a justiça.

Retomando os princípios de Piaget (1932/1994) sobre a dignificação do indivíduo através de uma conduta autônoma é preciso lembrar que só se aprende valores através da vivenciação destes valores, por isso é cabível a que enunciação das virtudes que se espera de um sujeito ético e justo surja através da oportunização de espaços sociais e educativos que ajudem a formar este tipo de sujeitos de que tanto carece a sociedade contemporânea.

Esperamos que este trabalho contribua, assim, para que reflitamos sobre as representações que foram possibilitadas por esses diferentes meios, buscando com isso provocar questionamentos que produzam transformações efetivas entre aqueles que se incomodam com a educação em nosso país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEP. Critério de Classificação Econômica Brasil. Disponível em: <[http://www.abep.org/codigosguias/ABEP\\_CCEB.pdf](http://www.abep.org/codigosguias/ABEP_CCEB.pdf)>. Acesso em 03/12/2006.

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

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Fracasso escolar e suas relações com o trabalho infantil: representações de alunos repetentes, trabalhadores e não-trabalhadores e de seus professores. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Org.). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 213-245.

AMÂNCIO, L. Gênero e representações sociais em Portugal. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.) *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Universitária, 2001. p. 173-202.

AQUINO, J.G. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. 3ª. edição. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 47, p.7-19, dezembro/1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v.19n47/v19n47a02.pdf>> Acesso em 11/03/07, 18:36h.

\_\_\_\_\_. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

BELUCI, T. *Interferência de relações injustas na dinâmica de uma escola pública de ensino fundamental e médio do Oeste Paulista*. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica, FAPESP. Associação Cultural e Educacional de Garça. Faculdade de Ciências da Saúde, 2006.

BIAGGIO, A.M.B. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002. (Logos).

CARBONE, R. A.; MENIN, M.S.S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 251-270, mai/ago, 2004.

CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, vol.34, n.121, p.41-58, jan./abr. 2004.

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.

DI GIORGI, C. A. G. Por uma escola da consciência universal. In:\_\_\_\_\_. *Uma outra escola é possível*. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p.121-155.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 6ª. ed.. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 261-293.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 6ª. ed.. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 31-61.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Escola pública na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I.M. (Org.) *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas (SP): Autores Associados: Histerdbr, 2005. (Memória da Educação). p. 221-254.

GILLIGAN, C. *Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais* .6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In:\_\_\_\_\_. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993, p. 10-44.

\_\_\_\_\_. Experiência e Representações Sociais. In: Menin, M.S.S.; SHIMIZU, A. M. (Org.). *Experiência e Representação Social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 23-58.

KOHLBERG, L. Apêndice A: Los seis estagios do raciocínio moral. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia do Desarrollo Moral*. Bilbao: Editorial Desclés de Brouwer S.A, 1992, p. 571-599.

KOHLBERG, L. POWER, F.C.; HIGGINS, A. La educacion moral según Lawrence Kohlberg. Editorial Gedisa, 1997.

LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. In: \_\_\_\_\_. *Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 57-87.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Universitária, 2001. p. 123-146.

MENIN, M.S.S. *Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes*. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Presidente Prudente, 2000.

\_\_\_\_\_. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan-jun 2002.

\_\_\_\_\_. Representaciones sociales de la ley em adolescentes de uma cidade Del Estado de São Paulo (Brasil). Universitat Autònoma de Barcelona. *Educar*, n. 31. p. 89-108, 2003.

MENIN, M.S.S; et al. *Injustiças na escola: concepções de alunos da 4ª. série do ensino fundamental e 1ª. série do ensino médio*. Relatório de Pesquisa; Pós-Graduação em Educação-Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP. Presidente Prudente-SP, 2003.

MENIN, M.S.S. *Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes*. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: FAPESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Injustiças de todo dia: representações na escola. In: SILVA, D.J. da.; LIBÓRIO, R.M.C. (Org.). *Valores, Preconceito e Práticas Educativas*, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MENIN, M.S.S.; SHIMIZU, A. M. (Org.). *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MENIN, M.S.S. Representação Social e Estereótipo: A Zona Muda das Representações Sociais. *Revista Psicologia Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 1, p. 43-52, jan-abr 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29843.pdf>. Acesso em: 27/02/07.

MOREIRA, A S. P. (Org.) *Representações Sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Universitária, 2001.

MOSCOVICI, S. *A representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A S. P. (Org.) *Representações Sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Universitária, 2001, p. 55-88.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:\_\_\_\_\_. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*, São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*, 2<sup>a</sup>. ed., São Paulo: Summus, 1994. Originalmente publicado em 1932.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E.M.L.; JABLONSKI, B. Justiça nas relações sociais. In:\_\_\_\_\_. *Psicologia Social*. 22<sup>a</sup>. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. p. 289-329.

SÁ, C. A noção do objeto de pesquisa. In:\_\_\_\_\_. *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ. 1998. p. 20-30.

SANFELICE, J.L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I.M. (Org.) *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados: Histerdbr, 2005. (Memória da Educação). p.89-106.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I.M. (Org.) *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados: Histerdbr, 2005. (Memória da Educação), p.1-30.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 16, n. 2, p. 5-22, jul/dez 1990.

SHIMIZU, A. de M. As representações sociais de moral de professores do ensino fundamental. *Nuances*. Presidente Prudente, vol. V, n. 5, p. 29-37, jun, 1999.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais e julgamentos morais de jovens: um estudo intercultural comparando duas abordagens teórico-metodológicas*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP, Marília, 2002.

\_\_\_\_\_. Representações sociais de lei, justiça e injustiça: uma pesquisa com jovens argentinos e brasileiros utilizando a técnica de evocação livre de palavras. *Revista Estudos de Psicologia*. Natal, vol. 9, n. 2, p. 239-247, maio/ago. 2004.

SILVA, C. A D. da. et al. Meninas bem-comportadas boas alunas, meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul 1999.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 6ª. ed.. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 117-145.

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*. São Paulo. Summus, 1997, p. 119-129.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan/abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. Acesso em: 15/03/2007.

VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2003.

## ANEXOS

### ANEXO A- Quadro de horário das aulas das diferentes escolas observadas

Horário das aulas de 5ª. série do ensino fundamental da primeira escola particular observada

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Ciências	Ciências	Português	Ética	Ciências
Matemática	Redação	Inglês	Geografia	Geografia
Redação	Atualidades	Artes	Matemática	Português
Português	História	Artes	Geografia	Geografia
Espanhol	Matemática	Matemática	História	História
Matemática	Ciências	Ciências	Português	Inglês

Horário das aulas de 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental da segunda escola particular observada

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Inglês	Ciências	Educação artística	Geografia	Ciências
Português	Ciências	Educação artística	Geografia	Ciências
Ciências	Educação física feminino	Inglês	Matemática	Educação física masculino
Educação física feminino	Educação física feminino	Matemática	Matemática	Português
Informática	Matemática	História	Educação física masculino	Geografia
Português	Português	História	Educação física masculino	Matemática

Horário das aulas de 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental da escola pública

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Educação artística	Português	Matemática	Educação física	Português
Geografia	Português	Ciências	Geografia	Português
Educação artística	Português	Geografia	História	Português
Matemática	Ciências	Inglês	Matemática	História
Matemática	Ciências	Inglês	Matemática	História
	Educação física		Ciências	Projeto hora da leitura

Horário das aulas da 1<sup>a</sup>. série do ensino médio da escola particular

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Física	Física	Literatura	Matemática	Educação artística
Física	Física	Português	Matemática	Educação artística
Geografia	Biologia	Português	Química	Biologia
Geografia	Química	Português	Química	Inglês
Educação física	Biologia	Matemática	História	Inglês
Biologia	Química	Matemática	História	Literatura

## Horário das aulas da 1ª. série do ensino médio da escola pública

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Matemática	Inglês	Português	Biologia	Química
Matemática	Inglês	Português	Biologia	Física
Português	Matemática	Artes	Geografia	História
Português	Matemática	Artes	Geografia	História

## APÊNDICE A

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Prezado(a) Sr.(a)

Eu, Renata Aparecida Carbone Mizusaki, aluna do Programa de Pós-Graduação – Mestrado - em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, orientanda da Profa. Maria Suzana Stefano Menin, venho por meio deste solicitar autorização para a realização de observações e, posteriormente a aplicação de um questionário, em uma sala de 5ª. série do ensino fundamental e uma sala de 1ª. série do ensino médio.

Trata-se do procedimento metodológico adotado em minha pesquisa: “Desenvolvimento Moral, Injustiça e Gênero: representações sociais de adolescentes de escolas particulares e públicas” que procura investigar como meninos e meninas de diferentes idades e de diferentes tipos de escola (particulares e públicas) representam as possíveis injustiças que podem acontecer no espaço escolar. A observação serviria, portanto, para verificar o quanto as representações dos alunos se inspiram em situações vivenciadas em classe.

Esclarecemos que os nomes da escola e/ou dos alunos, não serão citados como forma de preservação da identidade.

Ao término da pesquisa os resultados estarão disponíveis para que possam ser refletidos e questionados.

Certos de que podemos contar com sua colaboração para que o desenvolvimento desta pesquisa seja possível, agradecemos a atenção e colocamo-nos a disposição.

Atenciosamente,

Renata Ap. C. Mizusaki

Maria Suzana Stefano Menin

Autorizo: \_\_\_\_\_  
Função exercida na escola: \_\_\_\_\_

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa:** “Desenvolvimento Moral, Injustiça e Gênero: Representações Sociais de adolescentes de escolas particulares e públicas”

**Pesquisadora:** Renata Aparecida Carbone Mizusaki

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Suzana Stefano Menin

1. Natureza da pesquisa: O sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar como meninos e meninas de diferentes idades e de diferentes tipos de escolas (particulares e públicas) representam as possíveis injustiças que podem acontecer no espaço escolar.
2. Participantes da pesquisa: alunos(as) de uma escola particular e uma escola pública de Presidente Prudente-SP.
3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo o sr.(a) permitirá que a pesquisadora aplique um questionário o qual constará questões sobre injustiças que podem ocorrer em sala de aula. O(a) sr.(a) tem a liberdade de se recusar a participar da pesquisa sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a). No entanto, solicitamos sua colaboração para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone 3917-2334, com a pesquisadora.
4. Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética na pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos a sua dignidade.
5. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso aos dados coletados.
6. Benefícios: ao participar desta pesquisa o(a) sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as concepções de alunos sobre injustiças na escola tendo em vista a reflexão e a construção de possíveis formas de um ambiente escolar mais justo e democrático.
7. Pagamento: o(a) sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem:

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Nome do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais ou responsáveis: \_\_\_\_\_

Renata Aparecida Carbone Mizusaki  
Telefone: (18) 3917-2334

Coordenadora do CEP (Conselho de Ética na Pesquisa). Profa. Dra. Maria de Lourdes Corradi da Silva  
Telefone para contato: (18) 3229-5355 ramal 26.

Tabela 2- Cruzamento: Repetência e a série escolar

**Crosstab**

		SERIE		Total	
			EM	EF	
REPETIU	não	Count	30	37	67
		% within SERIE	68,2%	88,1%	77,9%
	sim	Count	11	4	15
		% within SERIE	25,0%	9,5%	17,4%
	não respondeu	Count	3	1	4
		% within SERIE	6,8%	2,4%	4,7%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 3– Cruzamento: Repetência e o sexo

**Crosstab**

		SEXO		Total	
			masculino	feminino	
REPETIU	não	Count	27	40	67
		% within SEXO	79,4%	76,9%	77,9%
	Sim	Count	5	10	15
		% within SEXO	14,7%	19,2%	17,4%
	não respondeu	Count	2	2	4
		% within SEXO	5,9%	3,8%	4,7%
Total		Count	34	52	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 4 – Cruzamento: Repetência e os tipos de escolas

**Crosstab**

		ESCOLA		Total	
			particular	pública	
REPETIU	Não	Count	37	30	67
		% within ESCOLA	94,9%	63,8%	77,9%
	Sim	Count	2	13	15
		% within ESCOLA	5,1%	27,7%	17,4%
	não respondeu	Count		4	4
		% within ESCOLA		8,5%	4,7%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi- Square	12,159	2	,002
Likelihood Ratio	14,547	2	,001
Linear-by- Linear Associatio n	2,024	1	,155
N of Valid Cases	86		

a 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,81.

Tabela 5- As profissões dos pais

Profissão do pai	Particular		Pública	
	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino fundamental	Ensino médio
	%	%	%	%
Comerciante	21%	5	--	12,0
Funileiro	5%	--	--	--
Vendedor	11%	--	4,5	--
Operário	5	--	--	--
Trabalha com peças de carro	10	--	--	--
Professor	6	--	--	--
Empresário	18	20	--	--
Pintor	6	--	--	--
Dentista	6	--	--	--
Administrador	6	--	--	--
Policia	6	--	--	--
Garçom	--	5	4,5	4
Agropecuaria	--	10	--	4
Caminhoneiro	--	5	--	--
Funcionário público	--	15	--	4
Técnico em eletrônica	--	10	--	--
Ferrovário	--	5	--	--
Advogado	--	5	--	--
Segurança	--	5	4,5	--
Engenheiro	--	5	--	--
Desempregado	6	5	4,5	--
Pedreiro	--	--	18	18,5
Serralheiro	--	--	9	8,5
Cobrador de ônibus	--	--	4,5	--
Mototaxista	--	--	4,5	--
Entregador	--	--	4,5	--
Ourives	--	--	4,5	--
Encarregado	--	--	9	--
Guarda	--	--	4,5	4
Mecânico	--	--	4,5	--
Serviços gerais	--	--	--	14,5
Topógrafo	--	--	--	4
Feirante	--	--	--	4
Enfermeiro	--	--	--	4
Aposentado	--	--	--	4
Trabalha no escritório	--	--	4,5	--
Agente de coordenação	--	--	4,5	--
Não sabe	--	--	--	14,5
Não respondeu	--	5	10	--
<b>Total</b>	100	100	100	100

Tabela 6- As profissões das mães

Profissão da mãe	Particular		Pública	
	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino fundamental	Ensino médio
	%	%	%	%
Bancária	11	5	--	--
Bioquímica	5	5	--	--
Secretária	11	5	14	43
Do lar	17	20	--	--
Escrevente	11	--	--	--
Estudante	5	--	--	--
Nutricionista	5	--	--	--
Administradora	5	--	--	--
Comerciante	25	10	10	--
Analista de sistemas	5	--	--	--
Vendedora	--	--	9	--
Agropecuária	--	5	--	--
Enfermeira	--	10	5	4
Professora	--	10	--	--
Advogada	--	10	--	--
Cabeleireira	--	5	--	--
Artista plástica	--	5	--	--
Empregada doméstica	--	--	55	25
Cobradora	--	--	--	4
Feirante	--	--	--	4
Funcionária pública	--	5	--	4
Cozinheira	--	--	--	4
Serviços gerais	--	--	4,5	4
Dama de companhia	--	--	5	4
Não sabe	--	--	4,5	--
Não respondeu	--	5	--	4
Total	100	100	100	100

Tabela 7- As profissões dos(as) alunos(as)

Profissão do(a) aluno(a)	Particular		Pública	
	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino fundamental	Ensino médio
Garçonete	--	--	--	5%
Padeiro	--	--	--	5
Manicure	--	--	--	10%
Mecânico	--	--	--	5%
Estagiária de repcionista	--	--	--	5%
Telefonista	--	--	--	5%
Operador de máquina	--	--	--	5%
Vendedor	--	--	--	10%
Babá	--	--	4%	5%
Trabalha mas não identificou profissão	--	--	--	20%
Trabalha na empresa do pai	--	5%	--	--
Não trabalha	95%	95%	96%	25%
Não respondeu	5%	--	--	--
Total	100%	100%	100%	100%

Tabela 8- Cruzamento: O nível socioeconômico e a variável tipos de escolas

Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
TOTAL	Classe a1	Count	2	2	
		% within ESCOLA	5,1%	2,3%	
	Classe a2	Count	8	8	
		% within ESCOLA	20,5%	9,3%	
	Classe b1	Count	18	18	
		% within ESCOLA	46,2%	20,9%	
	Classe b2	Count	8	6	14
		% within ESCOLA	20,5%	12,8%	16,3%
	classe c	Count	2	27	29
		% within ESCOLA	5,1%	57,4%	33,7%
Classe d	Count	1	12	13	
	% within ESCOLA	2,6%	25,5%	15,1%	
Classe e	Count		2	2	
	% within ESCOLA		4,3%	2,3%	
Total	Count	39	47	86	
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 9- Cruzamento: o nível socioeconômico e a variável sexo

Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
TOTAL	Classe a1	Count	2	2	
		% within SEXO	3,8%	2,3%	
	Classe a2	Count	2	6	8
		% within SEXO	5,9%	11,5%	9,3%
	Classe b1	Count	8	10	18
		% within SEXO	23,5%	19,2%	20,9%
	Classe b2	Count	11	3	14
		% within SEXO	32,4%	5,8%	16,3%
	classe c	Count	9	20	29
		% within SEXO	26,5%	38,5%	33,7%
Classe d	Count	4	9	13	
	% within SEXO	11,8%	17,3%	15,1%	
Classe e	Count		2	2	
	% within SEXO		3,8%	2,3%	
Total	Count	34	52	86	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 10- Cruzamento: o nível socioeconômico e a variável série escolar

Crosstab

		SERIE		Total	
		EM	EF		
TOTAL	classe a1	Count	1	1	2
		% within SERIE	2,3%	2,4%	2,3%
	classe a2	Count	3	5	8
		% within SERIE	6,8%	11,9%	9,3%
	classe b1	Count	10	8	18
		% within SERIE	22,7%	19,0%	20,9%
	classe b2	Count	8	6	14
		% within SERIE	18,2%	14,3%	16,3%
	classe c	Count	14	15	29
		% within SERIE	31,8%	35,7%	33,7%
classe d	Count	7	6	13	
	% within SERIE	15,9%	14,3%	15,1%	
classe e	Count	1	1	2	
	% within SERIE	2,3%	2,4%	2,3%	
Total	Count	44	42	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 11 – As religiões

Religião	Particular		Pública	
	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino fundamental	Ensino médio
Católica	100	68	26	11
Evangélica		16	42	67
Cristã		8	10	11
Ateu		8	11	
Mórmom				
Não respondeu			11	11
Total	100%	100%	100%	100%

Tabela 12- Com que o(a) aluno(a) mora

	Particular		Pública	
	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino fundamental	Ensino médio
<b>Com quem mora</b>				
Com pai e mãe	75%	65%	52%	50%
Só com o pai ou só com a mãe	10%	15%	39%	25%
Com os avós				4%
Com parentes	5%	15%		9%
Com avós e mãe	5%	5%	9%	4%
Com avós e pai	5%			
Com o cônjuge				4%
Não respondeu				4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabela 13- Cruzamento: Porque ir à escola e a variável série escolar

Crosstab

RESPOSTA			SERIE		Total
			EM	EF	
	para aprender, se capacitar pessoalmente	Count	32	32	64
	se capacitar profissionalmente	Count	5	6	11
	fazer faculdade	% within SERIE	11,4%	14,3%	12,8%
	outras motivações	Count	6	1	7
		% within SERIE	13,6%	2,4%	8,1%
		Count	1		1
	não respondeu	% within SERIE	2,3%		1,2%
		% within SERIE	72,7%	76,2%	74,4%
		Count		3	3
	Total	% within SERIE		7,1%	3,5%
Count		44	42	86	
% within SERIE		100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 14- Cruzamento: Porque ir à escola e a variável sexo

Crosstab

RESPOSTA		SEXO		Total
		masculino	feminino	
para aprender, se capacitar pessoalmente	Count	24	40	64
	% within SEXO	70,6%	76,9%	74,4%
fazer faculdade	Count	5	2	7
	% within SEXO	14,7%	3,8%	8,1%
se capacitar profissionalmente	Count	3	8	11
	% within SEXO	8,8%	15,4%	12,8%
outras motivações	Count	1		1
	% within SEXO	2,9%		1,2%
não respondeu	Count	1	2	3
	% within SEXO	2,9%	3,8%	3,5%
Total	Count	34	52	86
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 15- Cruzamento: Porque ir à escola e a variável tipos de escolas

Crosstab

RESPOSTA		ESCOLA		Total
		particular	pública	
para aprender, se capacitar pessoalmente	Count	28	36	64
	% within ESCOLA	71,8%	76,6%	74,4%
se capacitar profissionalmente	Count	6	5	11
	% within ESCOLA	15,4%	10,6%	12,8%
fazer faculdade	Count	5	2	7
	% within ESCOLA	12,8%	4,3%	8,1%
outras motivações	Count		1	1
	% within ESCOLA		2,1%	1,2%
não respondeu	Count		3	3
	% within ESCOLA		6,4%	3,5%
Total	Count	39	47	86
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 16- Cruzamento: “Por que você vai à escola?” e a variável série escolar

			SERIE		Total
			EM	EF	
RESPOSTA	para aprender	Count	31	28	59
		% within SERIE	70,5%	66,7%	68,6%
	para fazer faculdade	Count	4	2	6
		% within SERIE	9,1%	4,8%	7,0%
	porque eu gosto, faço amigos, me divirto	Count	5	4	9
		% within SERIE	11,4%	9,5%	10,5%
	porque sou obrigado(a)	Count	1	8	9
		% within SERIE	2,3%	19,0%	10,5%
	outras motivações	Count	1		1
		% within SERIE	2,3%		1,2%
	não respondeu	Count	2		2
		% within SERIE	4,5%		2,3%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 17- Cruzamento: “Por que você vai à escola?” e a variável sexo

			SEXO		Total
			masculino	feminino	
RESPOSTA	para aprender	Count	24	35	59
		% within SEXO	70,6%	67,3%	68,6%
	para fazer faculdade	Count		6	6
		% within SEXO		11,5%	7,0%
	porque eu gosto, faço amigos, me divirto	Count	5	4	9
		% within SEXO	14,7%	7,7%	10,5%
	porque sou obrigado(a)	Count	2	7	9
		% within SEXO	5,9%	13,5%	10,5%
	outras motivações	Count	1		1
		% within SEXO	2,9%		1,2%
	não respondeu	Count	2		2
		% within SEXO	5,9%		2,3%
Total		Count	34	52	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 18- Cruzamento: “Por que você vai à escola?” e a variável tipos de escolas

## Crosstab

RESPOSTA		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
	para aprender	Count	22	37	59
		% within ESCOLA	56,4%	78,7%	68,6%
	para fazer faculdade	Count	3	3	6
		% within ESCOLA	7,7%	6,4%	7,0%
	porque eu gosto, faço amigos, me divirto	Count	6	3	9
		% within ESCOLA	15,4%	6,4%	10,5%
	porque sou obrigado(a)	Count	8	1	9
	% within ESCOLA	20,5%	2,1%	10,5%	
	outras motivações	Count		1	1
		% within ESCOLA		2,1%	1,2%
	Não respondeu	Count		2	2
		% within ESCOLA		4,3%	2,3%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi- Square	12,623	5	,027
Likelihood Ratio	14,486	5	,013
Linear-by- Linear Associatio n	5,412	1	,020
N of Valid Cases	86		

a 10 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,45.

Tabela 19- Cruzamento: Concepção de injustiça e a variável série

## Crosstab

RESPOSTA		SERIE		Total
		EM	EF	
legal	Count	3	11	14
	% within SERIE	6,8%	26,2%	16,3%
procedimental	Count	1	4	5
	% within SERIE	2,3%	9,5%	5,8%
retributiva	Count	15	17	32
	% within SERIE	34,1%	40,5%	37,2%
social	Count	3	2	5
	% within SERIE	6,8%	4,8%	5,8%
distributiva	Count	16	6	22
	% within SERIE	36,4%	14,3%	25,6%
outra	Count	6	2	8
	% within SERIE	13,6%	4,8%	9,3%
Total	Count	44	42	86
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,203	5	,022
Likelihood Ratio	13,877	5	,016
Linear-by-Linear Association	,461	1	,497
N of Valid Cases	86		

a 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,44.

Tabela 20- Cruzamento: Concepção de injustiça e a variável sexo

Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
RESPOSTA	legal	Count	1	13	14
		% within SEXO	2,9%	25,0%	16,3%
	procedimental	Count	1	4	5
		% within SEXO	2,9%	7,7%	5,8%
	retributiva	Count	16	16	32
		% within SEXO	47,1%	30,8%	37,2%
	social	Count	1	4	5
		% within SEXO	2,9%	7,7%	5,8%
	distributiva	Count	9	13	22
		% within SEXO	26,5%	25,0%	25,6%
	outra	Count	6	2	8
		% within SEXO	17,6%	3,8%	9,3%
	Total	Count	34	52	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,434	5	,020
Likelihood Ratio	15,087	5	,010
Linear-by-Linear Association	7,245	1	,007
N of Valid Cases	86		

a 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,98.

Tabela 21- Cruzamento: concepção de injustiça e a variável tipos de escolas

Crosstab

RESPOSTA		ESCOLA		Total
		particular	pública	
legal	Count		14	14
	% within ESCOLA		29,8%	16,3%
procedimental	Count	5		5
	% within ESCOLA	12,8%		5,8%
retributiva	Count	22	10	32
	% within ESCOLA	56,4%	21,3%	37,2%
social	Count	1	4	5
	% within ESCOLA	2,6%	8,5%	5,8%
distributiva	Count	10	12	22
	% within ESCOLA	25,6%	25,5%	25,6%
outra	Count	1	7	8
	% within ESCOLA	2,6%	14,9%	9,3%
Total	Count	39	47	86
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi- Square	29,493	5	,000
Likelihood Ratio	37,378	5	,000
Linear-by- Linear Associatio n	6,309	1	,012
N of Valid Cases	86		

a 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,27.

Tabela 22- Cruzamento: Relatos de situações de injustiças na escola e a variável série escolar

Crosstab		SERIE		Total	
RESPOSTA		EM	EF		
	Distributiva	Count	10	2	12
		% within SERIE	22,7%	4,8%	14,0%
	injustiça retributiva punição excessiva	Count	8	8	16
		% within SERIE	18,2%	19,0%	18,6%
	injustiça retributiva não punição	Count	7	7	14
		% within SERIE	15,9%	16,7%	16,3%
	violência do aluno com a escola ou professor	Count	5	8	13
		% within SERIE	11,4%	19,0%	15,1%
	violência do professor com o aluno	Count	1	6	7
		% within SERIE	2,3%	14,3%	8,1%
	violência entre alunos	Count		5	5
		% within SERIE		11,9%	5,8%
	Não aconteceu, não lembra	Count	8	6	14
		% within SERIE	18,2%	14,3%	16,3%
	não respondeu/outras	Count	5		5
		% within SERIE	11,4%		5,8%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,847	7	,006
Likelihood Ratio	24,586	7	,001
Linear-by-Linear Association	6,990	1	,008
N of Valid Cases	86		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,44.

Tabela: 23- Cruzamento: Relatos de situações de injustiças na escola e a variável sexo

Crosstab

RESPOSTA		SEXO		Total
		masculino	feminino	
distributiva	Count	5	7	12
	% within SEXO	14,7%	13,5%	14,0%
injustiça retributiva punição excessiva	Count	3	13	16
	% within SEXO	8,8%	25,0%	18,6%
injustiça retributiva não punição	Count	6	8	14
	% within SEXO	17,6%	15,4%	16,3%
violência do aluno com a escola ou professor	Count	3	10	13
	% within SEXO	8,8%	19,2%	15,1%
violência do professor com o aluno	Count	1	6	7
	% within SEXO	2,9%	11,5%	8,1%
violência entre alunos	Count	2	3	5
	% within SEXO	5,9%	5,8%	5,8%
não aconteceu, não lembra	Count	9	5	14
	% within SEXO	26,5%	9,6%	16,3%
não respondeu/ outras	Count	5		5
	% within SEXO	14,7%		5,8%
Total	Count	34	52	86
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	17,554	7	,014
Likelihood Ratio	19,795	7	,006
Linear-by-Linear Association	6,593	1	,010
N of Valid Cases	86		

a 7 cells (43,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,98.

Tabela 24- Cruzamento: Relatos de situações de injustiças na escola e a variável tipos de escolas

Crosstab

RESPOSTA	ESCOLA		Total	
	particular	pública		
distributiva	Count	7	5	12
	% within ESCOLA	17,9%	10,6%	14,0%
injustiça retributiva punicao excessiva	Count	12	4	16
	% within ESCOLA	30,8%	8,5%	18,6%
injustiça retributiva nao punição	Count	9	5	14
	% within ESCOLA	23,1%	10,6%	16,3%
violência do aluno com a escola ou professor	Count		13	13
	% within ESCOLA		27,7%	15,1%
violência do professor com o aluno	Count	1	6	7
	% within ESCOLA	2,6%	12,8%	8,1%
violência entre alunos	Count	2	3	5
	% within ESCOLA	5,1%	6,4%	5,8%
não respondeu/outras	Count	2	3	5
	% within ESCOLA	5,1%	6,4%	5,8%
não aconteceu, não lembra	Count	6	8	14
	% within ESCOLA	15,4%	17,0%	16,3%
Total	Count	39	47	86
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,181	7	,002
Likelihood Ratio	27,608	7	,000
Linear-by-Linear Association	,054	1	,816
N of Valid Cases	86		

a 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,27.

Tabela 25- Cruzamento: a coisa mais importante a fazer para melhorar a escola e a variável série escolar

			SERIE		Total
			EM	EF	
PRIMEIRA	menor controle – pedagógico	Count	11	7	18
		% within SERIE	20,0%	22,6%	20,9%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	8	3	11
		% within SERIE	14,5%	9,7%	12,8%
	menor controle- prazer	Count	2		2
		% within SERIE	3,6%		2,3%
	menor controle - aspecto físico da escola	Count	6	6	12
		% within SERIE	10,9%	19,4%	14,0%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	11	7	18
		% within SERIE	20,0%	22,6%	20,9%
maior controle- punição	Count	5	1	6	
	% within SERIE	9,1%	3,2%	7,0%	
maior controle- segregação	Count	7	7	14	
	% within SERIE	12,7%	22,6%	16,3%	
não respondeu/outras	Count	5		5	
	% within SERIE	9,1%		5,8%	
Total	Count	55	31	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 26- Cruzamento: a coisa mais importante a fazer para melhorar a escola e a variável sexo

			SEXO		Total
			masculino	feminino	
PRIMEIRA	menor controle - flexibilidade das regras	Count	5	6	11
		% within SEXO	14,7%	11,5%	12,8%
	menor controle- prazer	Count	1	1	2
		% within SEXO	2,9%	1,9%	2,3%
	menor controle - aspecto físico da escola	Count	2	10	12
		% within SEXO	5,9%	19,2%	14,0%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	8	10	18
		% within SEXO	23,5%	19,2%	20,9%
	menor controle – pedagógico	Count	11	7	18
		% within SEXO	32,4%	13,5%	20,9%
maior controle- segregação	Count	2	12	14	
	% within SEXO	5,9%	7,7%	7,0%	
maior controle- punição	Count	2	4	6	
	% within SEXO	5,9%	23,1%	16,3%	
não respondeu/outras	Count	3	2	5	
	% within SEXO	8,8%	3,8%	5,8%	
Total	Count	34	52	86	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 27-Cruzamento: a coisa mais importante a fazer para melhorar a escola e a variável tipos de escola

Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
PRIMEIRA	menor controle - pedagógico	Count	11	7	18
		% within ESCOLA	28,2%	14,9%	20,9%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	7	4	11
		% within ESCOLA	17,9%	8,5%	12,8%
	menor controle- prazer	Count	2		2
		% within ESCOLA	5,1%		2,3%
	menor controle - aspecto físico da escola	Count	4	8	12
		% within ESCOLA	10,3%	17,0%	14,0%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	8	10	18
		% within ESCOLA	20,5%	21,3%	20,9%
	maior controle- punição	Count	2	4	6
		% within ESCOLA	5,1%	8,5%	7,0%
	maior controle- segregação	Count	2	12	14
		% within ESCOLA	5,1%	25,5%	16,3%
	Não respondeu/outras	Count	3	2	5
		% within ESCOLA	7,7%	4,3%	5,8%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 28- Cruzamento: a segunda coisa mais importante a fazer para melhorar a escola e a variável série escolar

Crosstab

		SERIE		Total	
		EM	EF		
SEGUNDA	menor controle - pedagógico	Count	11	8	19
		% within SERIE	20,0%	25,8%	22,1%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	6	2	8
		% within SERIE	10,9%	6,5%	9,3%
	menor controle - prazer	Count	2		2
		% within SERIE	3,6%		2,3%
	menor controle aspecto físico da escola	Count	10	12	22
		% within SERIE	18,2%	38,7%	25,6%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	11	5	16
		% within SERIE	20,0%	16,1%	18,6%
	maior controle - disciplinar	Count	4	3	7
		% within SERIE	7,3%	9,7%	8,1%
	maior controle pedagógico	Count	2		2
		% within SERIE	3,6%		2,3%
maior controle - segregação	Count	1	1	2	
	% within SERIE	1,8%	3,2%	2,3%	
outras	Count	4		4	
	% within SERIE	7,3%		4,7%	
não respondeu	Count	4		4	
	% within SERIE	7,3%		4,7%	
Total	Count	55	31	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 29- Cruzamento: a segunda coisa mais importante a fazer para melhorar a escola e a variável sexo

Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
SEGUNDA	menor controle - flexibilidade das regras	Count	2	6	8
		% within SEXO	5,9%	11,5%	9,3%
	menor controle - pedagógico	Count	8	11	19
		% within SEXO	23,5%	21,2%	22,1%
	menor controle - prazer	Count	1	1	2
		% within SEXO	2,9%	1,9%	2,3%
	menor controle aspecto físico da escola	Count	7	15	22
		% within SEXO	20,6%	28,8%	25,6%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	5	11	16
		% within SEXO	14,7%	21,2%	18,6%
	maior controle - disciplinar	Count	6	1	7
		% within SEXO	17,6%	1,9%	8,1%
	maior controle pedagógico	Count	1	1	2
		% within SEXO	2,9%	1,9%	2,3%
maior controle - segregação	Count	1	1	2	
	% within SEXO	2,9%	1,9%	2,3%	
	outras	Count		4	4
		% within SEXO		7,7%	4,7%
	não respondeu	Count	3	1	4
		% within SEXO	8,8%	1,9%	4,7%
Total		Count	34	52	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 30- Cruzamento: a segunda coisa mais importante a fazer para melhorar a escola e a variável tipos de escolas

Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
SEGUNDA	menor controle - pedagógico	Count	9	10	19
		% within ESCOLA	23,1%	21,3%	22,1%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	4	4	8
		% within ESCOLA	10,3%	8,5%	9,3%
	menor controle - prazer	Count	2		2
		% within ESCOLA	5,1%		2,3%
	menor controle aspecto físico da escola	Count	7	15	22
		% within ESCOLA	17,9%	31,9%	25,6%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	8	8	16
		% within ESCOLA	20,5%	17,0%	18,6%
	maior controle pedagógico	Count	1	1	2
		% within ESCOLA	2,6%	2,1%	2,3%
	maior controle - disciplinar	Count	3	4	7
		% within ESCOLA	7,7%	8,5%	8,1%
maior controle - segregação	Count		2	2	
	% within ESCOLA		4,3%	2,3%	
outras	Count	4		4	
	% within ESCOLA	10,3%		4,7%	
não respondeu	Count	1	3	4	
	% within ESCOLA	2,6%	6,4%	4,7%	
Total	Count	39	47	86	
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 31- Cruzamento: a terceira coisa mais importante a fazer para melhorar a escola e a variável série escolar

Crosstab

		SERIE		Total	
		EM	EF		
TERCEIRA	menor controle - prazer	Count	2	2	
		% within SERIE	3,6%	2,3%	
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	3	4	7
		% within SERIE	5,5%	12,9%	8,1%
	menor controle - aspecto físico da escola	Count	9	7	16
		% within SERIE	16,4%	22,6%	18,6%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	7	7	14
		% within SERIE	12,7%	22,6%	16,3%
	menor controle - pedagógico	Count	17	6	23
		% within SERIE	30,9%	19,4%	26,7%
	maior controle - segregação	Count		4	4
		% within SERIE		12,9%	4,7%
	maior controle - disciplinar	Count	4	3	7
		% within SERIE	7,3%	9,7%	8,1%
maior controle - pedagógico	Count	5		5	
	% within SERIE	9,1%		5,8%	
outras	Count	1		1	
	% within SERIE	1,8%		1,2%	
não respondeu	Count	7		7	
	% within SERIE	12,7%		8,1%	
Total	Count	55	31	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 32- Cruzamento: a terceira coisa mais importante a fazer para melhorar a escola e a variável sexo

Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
TERCEIRA	menor controle - prazer	Count	1	1	2
		% within SEXO	2,9%	1,9%	2,3%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	1	6	7
		% within SEXO	2,9%	11,5%	8,1%
	menor controle - aspecto físico da escola	Count	4	12	16
		% within SEXO	11,8%	23,1%	18,6%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	5	9	14
		% within SEXO	14,7%	17,3%	16,3%
	menor controle - pedagógico	Count	13	10	23
		% within SEXO	38,2%	19,2%	26,7%
	maior controle - segregação	Count	1	3	4
		% within SEXO	2,9%	5,8%	4,7%
	maior controle - disciplinar	Count	2	5	7
		% within SEXO	5,9%	9,6%	8,1%
	maior controle - pedagógico	Count	2	3	5
		% within SEXO	5,9%	5,8%	5,8%
	outras	Count		1	1
		% within SEXO		1,9%	1,2%
	não respondeu	Count	5	2	7
		% within SEXO	14,7%	3,8%	8,1%
Total		Count	34	52	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 33- Cruzamento: a terceira coisa mais importante a fazer para melhorar a escola e a variável tipos de escolas

Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
TERCEIRA	menor controle - prazer	Count	1	1	2
		% within ESCOLA	2,6%	2,1%	2,3%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	3	4	7
		% within ESCOLA	7,7%	8,5%	8,1%
	menor controle - aspecto físico da escola	Count	8	8	16
		% within ESCOLA	20,5%	17,0%	18,6%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	5	9	14
		% within ESCOLA	12,8%	19,1%	16,3%
	menor controle - pedagógico	Count	12	11	23
		% within ESCOLA	30,8%	23,4%	26,7%
	maior controle - segregação	Count	1	3	4
	maior controle - disciplinar	Count	2	5	7
		% within ESCOLA	5,1%	10,6%	8,1%
	maior controle - pedagógico	Count	3	2	5
	% within ESCOLA	7,7%	4,3%	5,8%	
	% within ESCOLA	2,6%	6,4%	4,7%	
	outras	Count	1		1
		% within ESCOLA	2,6%		1,2%
	não respondeu	Count	3	4	7
		% within ESCOLA	7,7%	8,5%	8,1%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 34- Cruzamento: a coisa mais importante a fazer para evitar injustiças na escola e a variável série

## Crosstab

		SERIE		Total	
		EM	EF		
PRIMEIRA	maior controle - segregação	Count	1	6	7
		% within SERIE	2,3%	14,3%	8,1%
	maior controle pedagógico	Count	5	1	6
		% within SERIE	11,4%	2,4%	7,0%
	maior controle disciplinar	Count	10	16	26
		% within SERIE	22,7%	38,1%	30,2%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	15	3	18
		% within SERIE	34,1%	7,1%	20,9%
	menor controle pedagógico	Count	2	4	6
		% within SERIE	4,5%	9,5%	7,0%
	menor controle aspecto físico da escola	Count	2	2	4
		% within SERIE	4,5%	4,8%	4,7%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	4	7	11
		% within SERIE	9,1%	16,7%	12,8%
	não respondeu	Count	5	3	8
		% within SERIE	11,4%	7,1%	9,3%
Total	Count	44	42	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi- Square	17,571	7	,014
Likelihood Ratio	18,971	7	,008
Linear-by- Linear Associatio n	3,471	1	,062
N of Valid Cases	86		

a 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,95.

Tabela 35- Cruzamento: a coisa mais importante a fazer para evitar injustiças na escola e a variável sexo

Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
PRIMEIRA	maior controle - segregação	Count	3	4	7
		% within SEXO	8,8%	7,7%	8,1%
	maior controle pedagógico	Count	2	4	6
		% within SEXO	5,9%	7,7%	7,0%
	maior controle disciplinar	Count	13	13	26
		% within SEXO	38,2%	25,0%	30,2%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	9	9	18
		% within SEXO	26,5%	17,3%	20,9%
	menor controle pedagógico	Count	1	5	6
		% within SEXO	2,9%	9,6%	7,0%
	menor controle aspecto físico da escola	Count	1	3	4
		% within SEXO	2,9%	5,8%	4,7%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	3	8	11
		% within SEXO	8,8%	15,4%	12,8%
	Não respondeu	Count	2	6	8
		% within SEXO	5,9%	11,5%	9,3%
Total		Count	34	52	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 36- Cruzamento: a coisa mais importante a fazer para evitar injustiças na escola e a variável tipos de escolas

## Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
PRIMEIRA	maior controle - segregação	Count	4	3	7
		% within ESCOLA	10,3%	6,4%	8,1%
	maior controle pedagógico	Count	4	2	6
		% within ESCOLA	10,3%	4,3%	7,0%
	maior controle disciplinar	Count	7	19	26
		% within ESCOLA	17,9%	40,4%	30,2%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	13	5	18
		% within ESCOLA	33,3%	10,6%	20,9%
	menor controle pedagógico	Count	4	2	6
		% within ESCOLA	10,3%	4,3%	7,0%
	menor controle aspecto físico da escola	Count	1	3	4
		% within ESCOLA	2,6%	6,4%	4,7%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	5	6	11
		% within ESCOLA	12,8%	12,8%	12,8%
	não respondeu	Count	1	7	8
		% within ESCOLA	2,6%	14,9%	9,3%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,552	7	,030
Likelihood Ratio	16,394	7	,022
Linear-by-Linear Association	2,026	1	,155
N of Valid Cases	86		

a 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,81.

Tabela 37- Cruzamento: a segunda coisa mais importante a fazer para evitar injustiças na escola e a variável série

Crosstab

		SERIE		Total	
		EM	EF		
SEGUNDA	maior controle disciplinar	Count	7	14	21
		% within SERIE	15,9%	33,3%	24,4%
	maior controle pedagógico	Count	2	2	4
		% within SERIE	4,5%	4,8%	4,7%
	maior controle segregação	Count	2	3	5
		% within SERIE	4,5%	7,1%	5,8%
	menor controle aspecto físico da escola	Count	1	2	3
		% within SERIE	2,3%	4,8%	3,5%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	9	7	16
		% within SERIE	20,5%	16,7%	18,6%
	menor controle pedagógico	Count		4	4
		% within SERIE		9,5%	4,7%
	menor controle relacionamento pessoal	Count	11	4	15
		% within SERIE	25,0%	9,5%	17,4%
	não sabe	Count	2		2
		% within SERIE	4,5%		2,3%
	não respondeu	Count	10	6	16
		% within SERIE	22,7%	14,3%	18,6%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 38- Cruzamento: a segunda coisa mais importante a fazer para evitar injustiças na escola e a variável sexo

Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
SEGUNDA	maior controle disciplinar	Count	8	13	21
		% within SEXO	23,5%	25,0%	24,4%
	maior controle pedagógico	Count	2	2	4
		% within SEXO	5,9%	3,8%	4,7%
	maior controle segregação	Count	3	2	5
		% within SEXO	8,8%	3,8%	5,8%
	menor controle aspecto físico da escola	Count	1	2	3
		% within SEXO	2,9%	3,8%	3,5%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	7	9	16
		% within SEXO	20,6%	17,3%	18,6%
	menor controle pedagógico	Count	1	3	4
		% within SEXO	2,9%	5,8%	4,7%
	menor controle relacionamento pessoal	Count	4	11	15
		% within SEXO	11,8%	21,2%	17,4%
não sabe	Count		2	2	
	% within SEXO		3,8%	2,3%	
não respondeu	Count	8	8	16	
	% within SEXO	23,5%	15,4%	18,6%	
Total	Count	34	52	86	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 39- Cruzamento: a segunda coisa mais importante a fazer para evitar injustiças na escola e a variável tipos de escolas

Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	público		
SEGUNDA	menor controle aspecto físico da escola	Count % within ESCOLA	3 6,4%	3 3,5%	
	menor controle relacionamento pessoal	Count % within ESCOLA	10 25,6%	5 10,6%	15 17,4%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count % within ESCOLA	11 28,2%	5 10,6%	16 18,6%
	menor controle pedagógico	Count % within ESCOLA	2 5,1%	2 4,3%	4 4,7%
	maior controle pedagógico	Count % within ESCOLA	2 5,1%	2 4,3%	4 4,7%
	maior controle segregação	Count % within ESCOLA	2 5,1%	3 6,4%	5 5,8%
	maior controle disciplinar	Count % within ESCOLA	7 17,9%	14 29,8%	21 24,4%
	não sabe	Count % within ESCOLA		2 4,3%	2 2,3%
não respondeu	Count % within ESCOLA	5 12,8%	11 23,4%	16 18,6%	
Total	Count % within ESCOLA	39 100,0%	47 100,0%	86 100,0%	

Tabela 40- Cruzamento: a terceira coisa mais importante a fazer para evitar injustiças na escola e a variável série

Crosstab

		SERIE		Total	
		EM	EF		
TERCEIRA	maior controle - segregação	Count	2	1	3
		% within SERIE	4,5%	2,4%	3,5%
	maior controle pedagógico	Count	2	1	3
		% within SERIE	4,5%	2,4%	3,5%
	maior controle - disciplinar	Count	5	13	18
		% within SERIE	11,4%	31,0%	20,9%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	11	7	18
		% within SERIE	25,0%	16,7%	20,9%
	menor controle pedagógico	Count	1	7	8
		% within SERIE	2,3%	16,7%	9,3%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	7	5	12
		% within SERIE	15,9%	11,9%	14,0%
	menor controle - aspecto físico da escola	Count	1	1	2
		% within SERIE	2,3%	2,4%	2,3%
	não respondeu	Count	13	7	20
		% within SERIE	29,5%	16,7%	23,3%
	não sabe	Count	2		2
		% within SERIE	4,5%		2,3%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 41- Cruzamento: a terceira coisa mais importante a fazer para evitar injustiças na escola e a variável sexo

Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
TERCEIRA	maior controle - segregação	Count	3	3	
		% within SEXO	5,8%	3,5%	
	maior controle pedagógico	Count	1	2	3
		% within SEXO	2,9%	3,8%	3,5%
	maior controle - disciplinar	Count	10	8	18
		% within SEXO	29,4%	15,4%	20,9%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	7	11	18
		% within SEXO	20,6%	21,2%	20,9%
	menor controle pedagógico	Count	2	6	8
		% within SEXO	5,9%	11,5%	9,3%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	2	10	12
		% within SEXO	5,9%	19,2%	14,0%
	menor controle - aspecto físico da escola	Count	1	1	2
		% within SEXO	2,9%	1,9%	2,3%
não respondeu	Count	11	9	20	
	% within SEXO	32,4%	17,3%	23,3%	
não sabe	Count		2	2	
	% within SEXO		3,8%	2,3%	
Total	Count	34	52	86	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 42- Cruzamento: a terceira coisa mais importante a fazer para evitar injustiças na escola e a variável tipos de escola

Crosstab

		ESCOLA		Total
		particular	público	
TERCEIRA	maior controle - segregação	Count	3	3
		% within ESCOLA	6,4%	3,5%
	maior controle pedagógico	Count	2	3
		% within ESCOLA	5,1%	3,5%
	maior controle - disciplinar	Count	4	18
		% within ESCOLA	10,3%	20,9%
	menor controle - flexibilidade das regras	Count	11	18
		% within ESCOLA	28,2%	20,9%
	menor controle pedagógico	Count	4	8
		% within ESCOLA	10,3%	9,3%
	menor controle - relacionamento pessoal	Count	9	12
		% within ESCOLA	23,1%	14,0%
	menor controle - aspecto físico da escola	Count	2	2
		% within ESCOLA	5,1%	2,3%
não respondeu	Count	7	20	
	% within ESCOLA	17,9%	23,3%	
não sabe	Count		2	
	% within ESCOLA		4,3%	
Total	Count	39	47	86
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 43- Cruzamento: Colocar aluno para fora da sala e a variável séries escolares

## Crosstab

		<i>SERIE</i>		<i>Total</i>	
			EM	EF	
RESPOSTA	tentaria acordo, relevaria	Count	17	10	27
		% within SERIE	38,6%	23,8%	31,4%
	puniria severamente,	Count	22	19	41
		% within SERIE	50,0%	45,2%	47,7%
chamaria os pais, direção		Count	3	12	15
		% within SERIE	6,8%	28,6%	17,4%
não respondeu		Count	2	1	3
		% within SERIE	4,5%	2,4%	3,5%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	7,725	3	,052
Likelihood Ratio	8,131	3	,043
Linear-by-Linear Association	6,085	1	,014
N of Valid Cases	86		

a 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,47.

Tabela 44- Cruzamento: Colocar aluno para fora da sala e a variável sexo

## Crosstab

		<i>SEXO</i>		<i>Total</i>	
			masculino	feminino	
RESPOSTA	tentaria acordo, relevaria	Count	6	21	27
		% within SEXO	17,6%	40,4%	31,4%
	puniria severamente,	Count	19	22	41
		% within SEXO	55,9%	42,3%	47,7%
chamaria os pais, direção		Count	7	8	15
		% within SEXO	20,6%	15,4%	17,4%
não respondeu		Count	2	1	3
		% within SEXO	5,9%	1,9%	3,5%
Total		Count	34	52	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 45- Cruzamento: Colocar aluno para fora da sala e a variável tipos de escola

Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
RESPOSTA	tentaria acordo, relevaria	Count	13	14	27
		% within ESCOLA	33,3%	29,8%	31,4%
	puniria severamente,	Count	22	19	41
		% within ESCOLA	56,4%	40,4%	47,7%
	chamaria os pais, direção	Count	4	11	15
		% within ESCOLA	10,3%	23,4%	17,4%
Total	não respondeu	Count		3	3
		% within ESCOLA		6,4%	3,5%
		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 46- Cruzamento: Meninos pichando ou rabiscando carteira da escola e a variável séries escolares

Crosstab

		SERIE		Total	
		EM	EF		
PICHAR	muito grave	Count	13	18	31
		% within SERIE	29,5%	42,9%	36,0%
	intmediário	Count	9	10	19
		% within SERIE	20,5%	23,8%	22,1%
	nada grave	Count	18	14	32
		% within SERIE	40,9%	33,3%	37,2%
Total	não respondeu	Count	4		4
		% within SERIE	9,1%		4,7%
		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 47- Cruzamento: Meninos pichando ou rabiscando carteira da escola e a variável sexo

Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
PICHAR	muito grave	Count	8	23	31
		% within SEXO	24,2%	43,4%	36,0%
	intmediário	Count	11	8	19
		% within SEXO	33,3%	15,1%	22,1%
	nada grave	Count	13	19	32
		% within SEXO	39,4%	35,8%	37,2%
Total	não respondeu	Count	1	3	4
		% within SEXO	3,0%	5,7%	4,7%
		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 48- Cruzamento: Meninos pichando ou rabiscando carteira da escola e a variável tipos de escolas

Crosstab		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
PICHAR	muito grave	Count	6	25	31
		% within ESCOLA	15,4%	53,2%	36,0%
	intmediário	Count	10	9	19
		% within ESCOLA	25,6%	19,1%	22,1%
	nada grave	Count	22	10	32
		% within ESCOLA	56,4%	21,3%	37,2%
	não respondeu	Count	1	3	4
		% within ESCOLA	2,6%	6,4%	4,7%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,597	3	,001
Likelihood Ratio	17,479	3	,001
Linear-by-Linear Association	15,636	1	,000
N of Valid Cases	86		

a 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,81.

Tabela 49- Cruzamento: Meninas pichando ou rabiscando carteira da escola e a variável séries escolares

Crosstab		SERIE		Total	
		EM	EF		
PICHAR	muito grave	Count	17	22	39
		% within SERIE	38,6%	52,4%	45,3%
	intmediário	Count	12	8	20
		% within SERIE	27,3%	19,0%	23,3%
	nada grave	Count	11	11	22
		% within SERIE	25,0%	26,2%	25,6%
	Não respondeu	Count	4	1	5
		% within SERIE	9,1%	2,4%	5,8%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 50- Cruzamento: Meninas pichando ou rabiscando carteira da escola e a variável sexo

Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
PICHAR	muito grave	Count	17	22	39
		% within SEXO	51,5%	41,5%	45,3%
	intmediário	Count	7	13	20
		% within SEXO	21,2%	24,5%	23,3%
	nada grave	Count	6	16	22
		% within SEXO	18,2%	30,2%	25,6%
	Não respondeu	Count	3	2	5
		% within SEXO	9,1%	3,8%	5,8%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 51- Cruzamento: Meninas pichando ou rabiscando carteira da escola e a variável tipos de escolas

Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
PICHAR	muito grave	Count	10	29	39
		% within ESCOLA	25,6%	61,7%	45,3%
	intmediário	Count	13	7	20
		% within ESCOLA	33,3%	14,9%	23,3%
	nada grave	Count	14	8	22
		% within ESCOLA	35,9%	17,0%	25,6%
	Não respondeu	Count	2	3	5
		% within ESCOLA	5,1%	6,4%	5,8%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi- Square	12,255	3	,007
Likelihood Ratio	12,604	3	,006
Linear-by- Linear Associatio n	8,961	1	,003
N of Valid Cases	86		

a 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,27.

Tabela 52- Cruzamento: Meninos xingando outros e a variável séries escolares

Crosstab

		<i>SERIE</i>		<i>Total</i>	
		EM	EF		
XINGAR	muito grave	Count	20	22	42
		% within SERIE	45,5%	52,4%	48,8%
	intemediário	Count	10	8	18
		% within SERIE	22,7%	19,0%	20,9%
	nada grave	Count	10	12	22
		% within SERIE	22,7%	28,6%	25,6%
	não respondeu	Count	4		4
		% within SERIE	9,1%		4,7%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 53- Cruzamento: Meninos xingando outros e a variável sexo

Crosstab

		<i>SEXO</i>		<i>Total</i>	
		masculino	feminino		
XINGAR	muito grave	Count	15	27	42
		% within SEXO	45,5%	50,9%	48,8%
	intemediário	Count	7	11	18
		% within SEXO	21,2%	20,8%	20,9%
	nada grave	Count	10	12	22
		% within SEXO	30,3%	22,6%	25,6%
	não respondeu	Count	1	3	4
		% within SEXO	3,0%	5,7%	4,7%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 54- Cruzamento: Meninos xingando outros e a variável tipos de escolas

Crosstab

		<i>ESCOLA</i>		<i>Total</i>	
		particular	pública		
XINGAR	muito grave	Count	15	27	42
		% within ESCOLA	38,5%	57,4%	48,8%
	intemediário	Count	9	9	18
		% within ESCOLA	23,1%	19,1%	20,9%
	nada grave	Count	14	8	22
		% within ESCOLA	35,9%	17,0%	25,6%
	não respondeu	Count	1	3	4
		% within ESCOLA	2,6%	6,4%	4,7%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 55- Cruzamento: Meninas xingando outras e a variável séries escolares

Crosstab

		<i>SERIE</i>		<i>Total</i>	
			EM	EF	
XINGAR	muito grave	Count	25	31	56
		% within SERIE	56,8%	73,8%	65,1%
	intemediario	Count	8	5	13
		% within SERIE	18,2%	11,9%	15,1%
	nada grave	Count	7	6	13
		% within SERIE	15,9%	14,3%	15,1%
	não respondeu	Count	4		4
		% within SERIE	9,1%		4,7%
Total	Count	44	42	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 56- Cruzamento: Meninas xingando outras e a variável sexo

Crosstab

		<i>SEXO</i>		<i>Total</i>	
			masculino	feminino	
XINGAR	muito grave	Count	21	35	56
		% within SEXO	63,6%	66,0%	65,1%
	intemediário	Count	6	7	13
		% within SEXO	18,2%	13,2%	15,1%
	nada grave	Count	4	9	13
		% within SEXO	12,1%	17,0%	15,1%
	não respondeu	Count	2	2	4
		% within SEXO	6,1%	3,8%	4,7%
Total	Count	33	53	86	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 57- Cruzamento: Meninas xingando outras e a variável tipos de escolas

Crosstab

		<i>ESCOLA</i>		<i>Total</i>	
			particular	pública	
XINGAR	muito grave	Count	26	30	56
		% within ESCOLA	66,7%	63,8%	65,1%
	intemediário	Count	4	9	13
		% within ESCOLA	10,3%	19,1%	15,1%
	nada grave	Count	8	5	13
		% within ESCOLA	20,5%	10,6%	15,1%
	não respondeu	Count	1	3	4
		% within ESCOLA	2,6%	6,4%	4,7%
Total	Count	39	47	86	
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 58- Cruzamento: Meninos culpando outros e a variável séries escolares

Crosstab

		<i>SERIE</i>		<i>Total</i>	
			EM	EF	
CULPAR	muito grave	Count	30	29	59
		% within SERIE	68,2%	69,0%	68,6%
	intmediário	Count	7	7	14
		% within SERIE	15,9%	16,7%	16,3%
	nada grave	Count	3	6	9
		% within SERIE	6,8%	14,3%	10,5%
	não respondeu	Count	4		4
		% within SERIE	9,1%		4,7%
Total	Count	44	42	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 59- Cruzamento: Meninos culpando outros e a variável sexo

Crosstab

		<i>SEXO</i>		<i>Total</i>	
			masculino	feminino	
CULPAR	muito grave	Count	19	40	59
		% within SEXO	57,6%	75,5%	68,6%
	intmediário	Count	7	7	14
		% within SEXO	21,2%	13,2%	16,3%
	nada grave	Count	6	3	9
		% within SEXO	18,2%	5,7%	10,5%
	não respondeu	Count	1	3	4
		% within SEXO	3,0%	5,7%	4,7%
Total	Count	33	53	86	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 60- Cruzamento: Meninos culpando outros e a variável tipos de escolas

Crosstab

		<i>ESCOLA</i>		<i>Total</i>	
			particular	pública	
CULPAR	muito grave	Count	24	35	59
		% within ESCOLA	61,5%	74,5%	68,6%
	intmediário	Count	9	5	14
		% within ESCOLA	23,1%	10,6%	16,3%
	nada grave	Count	5	4	9
		% within ESCOLA	12,8%	8,5%	10,5%
	não respondeu	Count	1	3	4
		% within ESCOLA	2,6%	6,4%	4,7%
Total	Count	39	47	86	
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 61- Cruzamento: Meninas culpando outras e a variável séries escolares

Crosstab

		<i>SERIE</i>		<i>Total</i>	
			EM	EF	
CULPAR	muito grave	Count	35	35	70
		% within SERIE	79,5%	83,3%	81,4%
	intemediário	Count	6	5	11
		% within SERIE	13,6%	11,9%	12,8%
nada grave	Count		2	2	
	% within SERIE		4,8%	2,3%	
Não respondeu	Count	3		3	
	% within SERIE	6,8%		3,5%	
Total	Count	44	42	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 62- Cruzamento: Meninas culpando outras e a variável sexo

Crosstab

		<i>SEXO</i>		<i>Total</i>	
			masculino	feminino	
CULPAR	muito grave	Count	27	43	70
		% within SEXO	81,8%	81,1%	81,4%
	intemediário	Count	4	7	11
		% within SEXO	12,1%	13,2%	12,8%
nada grave	Count	1	1	2	
	% within SEXO	3,0%	1,9%	2,3%	
não respondeu	Count	1	2	3	
	% within SEXO	3,0%	3,8%	3,5%	
Total	Count	33	53	86	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 63- Cruzamento: Meninas culpando outras e a variável séries escolares

Crosstab

		<i>ESCOLA</i>		<i>Total</i>	
			particular	pública	
CULPAR	muito grave	Count	35	35	70
		% within ESCOLA	89,7%	74,5%	81,4%
	intemediário	Count	2	9	11
		% within ESCOLA	5,1%	19,1%	12,8%
nada grave	Count	1	1	2	
	% within ESCOLA	2,6%	2,1%	2,3%	
não respondeu	Count	1	2	3	
	% within ESCOLA	2,6%	4,3%	3,5%	
Total	Count	39	47	86	
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 64- Cruzamento: Meninos pegando material de outros sem autorização e a variável séries escolares

		<i>SERIE</i>		<i>Total</i>	
			EM	EF	
MATERIAL	muito grave	Count	19	24	43
		% within SERIE	43,2%	57,1%	50,0%
	intemediário	Count	9	6	15
		% within SERIE	20,5%	14,3%	17,4%
	nada grave	Count	12	12	24
		% within SERIE	27,3%	28,6%	27,9%
	não respondeu	Count	4		4
		% within SERIE	9,1%		4,7%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 65- Cruzamento: Meninos pegando material de outros sem autorização e a variável sexo

		<i>SEXO</i>		<i>Total</i>	
			masculino	feminino	
MATERIAL	muito grave	Count	13	30	43
		% within SEXO	39,4%	56,6%	50,0%
	intemediario	Count	7	8	15
		% within SEXO	21,2%	15,1%	17,4%
	nada grave	Count	12	12	24
		% within SEXO	36,4%	22,6%	27,9%
	não respondeu	Count	1	3	4
		% within SEXO	3,0%	5,7%	4,7%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 66- Cruzamento: Meninos pegando material de outros sem autorização e a variável tipos de escolas

		<i>ESCOLA</i>		<i>Total</i>	
			particular	pública	
MATERIAL	muito grave	Count	14	29	43
		% within ESCOLA	35,9%	61,7%	50,0%
	intemediário	Count	8	7	15
		% within ESCOLA	20,5%	14,9%	17,4%
	nada grave	Count	16	8	24
		% within ESCOLA	41,0%	17,0%	27,9%
	não respondeu	Count	1	3	4
		% within ESCOLA	2,6%	6,4%	4,7%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,293	3	,040
Likelihood Ratio	8,431	3	,038
Linear-by-Linear Association	8,130	1	,004
N of Valid Cases	86		

a 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,81.

Tabela 67- Cruzamento: Meninas pegando material de outros sem autorização e a variável séries escolares

Crosstab					
		SERIE			Total
			EM	EF	
MATERIAL	muito grave	Count	20	24	44
		% within SERIE	45,5%	57,1%	51,2%
	intmediário	Count	13	8	21
		% within SERIE	29,5%	19,0%	24,4%
	nada grave	Count	7	10	17
		% within SERIE	15,9%	23,8%	19,8%
	não respondeu	Count	4		4
		% within SERIE	9,1%		4,7%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 68- Cruzamento: Meninas pegando material de outros sem autorização e a variável sexo

Crosstab					
		SEXO			Total
			masculino	feminino	
MATERIAL	muito grave	Count	14	30	44
		% within SEXO	42,4%	56,6%	51,2%
	Intmediário	Count	9	12	21
		% within SEXO	27,3%	22,6%	24,4%
	nada grave	Count	8	9	17
		% within SEXO	24,2%	17,0%	19,8%
	não respondeu	Count	2	2	4
		% within SEXO	6,1%	3,8%	4,7%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 69- Cruzamento: Meninas pegando material de outros sem autorização e a variável tipos de escola

Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
MATERIAL	muito grave	Count	15	29	44
		% within ESCOLA	38,5%	61,7%	51,2%
	Intemediário	Count	10	11	21
		% within ESCOLA	25,6%	23,4%	24,4%
	nada grave	Count	13	4	17
		% within ESCOLA	33,3%	8,5%	19,8%
não respondeu	Count	1	3	4	
	% within ESCOLA	2,6%	6,4%	4,7%	
Total	Count	39	47	86	
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi- Square	9,606	3	,022
Likelihood Ratio	9,899	3	,019
Linear-by- Linear Associatio n	9,143	1	,002
N of Valid Cases	86		

a 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,81.

Tabela 70- Cruzamento: meninos batendo em outros e a variável séries escolares

Crosstab

		SERIE		Total	
		EM	EF		
BATER	muito grave	Count	31	26	57
		% within SERIE	70,5%	61,9%	66,3%
	Intemediario	Count	4	5	9
		% within SERIE	9,1%	11,9%	10,5%
	nada grave	Count	5	10	15
		% within SERIE	11,4%	23,8%	17,4%
não respondeu	Count	4	1	5	
	% within SERIE	9,1%	2,4%	5,8%	
Total	Count	44	42	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 71-Cruzamento: meninos batendo em outros e a variável sexo

## Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
BATER	muito grave	Count	18	39	57
		% within SEXO	54,5%	73,6%	66,3%
	Intemediário	Count	5	4	9
		% within SEXO	15,2%	7,5%	10,5%
	nada grave	Count	8	7	15
		% within SEXO	24,2%	13,2%	17,4%
	não respondeu	Count	2	3	5
		% within SEXO	6,1%	5,7%	5,8%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 72- Cruzamento: meninos batendo em outros e a variável tipos de escolas

## Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
BATER	muito grave	Count	22	35	57
		% within ESCOLA	56,4%	74,5%	66,3%
	intemediário	Count	7	2	9
		% within ESCOLA	17,9%	4,3%	10,5%
	nada grave	Count	9	6	15
		% within ESCOLA	23,1%	12,8%	17,4%
	não respondeu	Count	1	4	5
		% within ESCOLA	2,6%	8,5%	5,8%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi- Square	7,463	3	,059
Likelihood Ratio	7,719	3	,052
Linear-by- Linear Associatio n	4,600	1	,032
N of Valid Cases	86		

a 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,27.

Tabela 73-Cruzamento: meninas batendo em outros e a variável séries escolares

Crosstab

		<i>SERIE</i>		<i>Total</i>	
			EM	EF	
BATER	muito grave	Count	32	32	64
		% within SERIE	72,7%	76,2%	74,4%
	intemediário	Count	6	7	13
		% within SERIE	13,6%	16,7%	15,1%
	nada grave	Count	2	3	5
		% within SERIE	4,5%	7,1%	5,8%
	não respondeu	Count	4		4
		% within SERIE	9,1%		4,7%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 74- Cruzamento: meninas batendo em outros e a variável sexo

Crosstab

		<i>SEXO</i>		<i>Total</i>	
			masculino	feminino	
BATER	muito grave	Count	24	40	64
		% within SEXO	72,7%	75,5%	74,4%
	intemediário	Count	6	7	13
		% within SEXO	18,2%	13,2%	15,1%
	nada grave	Count	1	4	5
		% within SEXO	3,0%	7,5%	5,8%
	não respondeu	Count	2	2	4
		% within SEXO	6,1%	3,8%	4,7%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 75- Cruzamento: meninas batendo em outros e a variável tipos de escolas

Crosstab

		<i>ESCOLA</i>		<i>Total</i>	
			particular	pública	
BATER	muito grave	Count	29	35	64
		% within ESCOLA	74,4%	74,5%	74,4%
	intemediário	Count	7	6	13
		% within ESCOLA	17,9%	12,8%	15,1%
	nada grave	Count	2	3	5
		% within ESCOLA	5,1%	6,4%	5,8%
	não respondeu	Count	1	3	4
		% within ESCOLA	2,6%	6,4%	4,7%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 76- Cruzamento: Meninos conversando e atrapalhando a sala e a variável séries escolares

		SERIE		Total	
		EM	EF		
CONVERSAR	muito grave	Count	18	18	36
		% within SERIE	40,9%	42,9%	41,9%
	intmediário	Count	9	6	15
		% within SERIE	20,5%	14,3%	17,4%
	nada grave	Count	13	17	30
		% within SERIE	29,5%	40,5%	34,9%
	não respondeu	Count	4	1	5
		% within SERIE	9,1%	2,4%	5,8%
Total	Count	44	42	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 77- Cruzamento: Meninos conversando e atrapalhando a sala e a variável sexo

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
CONVERSAR	muito grave	Count	13	23	36
		% within SEXO	39,4%	43,4%	41,9%
	intmediário	Count	6	9	15
		% within SEXO	18,2%	17,0%	17,4%
	nada grave	Count	11	19	30
		% within SEXO	33,3%	35,8%	34,9%
	não respondeu	Count	3	2	5
		% within SEXO	9,1%	3,8%	5,8%
Total	Count	33	53	86	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 78- Cruzamento: Meninos conversando e atrapalhando a sala e a variável tipos de escolas

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
CONVERSAR	muito grave	Count	12	24	36
		% within ESCOLA	30,8%	51,1%	41,9%
	intmediário	Count	10	5	15
		% within ESCOLA	25,6%	10,6%	17,4%
	nada grave	Count	17	13	30
		% within ESCOLA	43,6%	27,7%	34,9%
	não respondeu	Count		5	5
		% within ESCOLA		10,6%	5,8%
Total	Count	39	47	86	
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,547	3	,014
Likelihood Ratio	12,498	3	,006
Linear-by-Linear Association	6,566	1	,010
N of Valid Cases	86		

a 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,27.

Tabela 79- Cruzamento: Meninas conversando e atrapalhando a sala e a variável séries escolares

Crosstab

		SERIE		Total	
			EM	EF	
CONVERSAR	muito grave	Count	21	25	46
		% within SERIE	47,7%	59,5%	53,5%
	intmediário	Count	7	7	14
		% within SERIE	15,9%	16,7%	16,3%
nada grave	Count	12	9	21	
	% within SERIE	27,3%	21,4%	24,4%	
não respondeu	Count	4	1	5	
	% within SERIE	9,1%	2,4%	5,8%	
Total	Count	44	42	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 80- Cruzamento: Meninas conversando e atrapalhando a sala e a variável sexo

Crosstab

		SEXO		Total	
			masculino	feminino	
CONVERSAR	muito grave	Count	17	29	46
		% within SEXO	51,5%	54,7%	53,5%
	intmediário	Count	5	9	14
		% within SEXO	15,2%	17,0%	16,3%
nada grave	Count	7	14	21	
	% within SEXO	21,2%	26,4%	24,4%	
não respondeu	Count	4	1	5	
	% within SEXO	12,1%	1,9%	5,8%	
Total	Count	33	53	86	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 81- Cruzamento: Meninas conversando e atrapalhando a sala e a variável tipos de escolas

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
CONVERSAR	muito grave	Count	18	28	46
		% within ESCOLA	46,2%	59,6%	53,5%
	intemediário	Count	11	3	14
		% within ESCOLA	28,2%	6,4%	16,3%
	nada grave	Count	9	12	21
		% within ESCOLA	23,1%	25,5%	24,4%
	não respondeu	Count	1	4	5
		% within ESCOLA	2,6%	8,5%	5,8%
Total	Count	39	47	86	
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%	

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,302	3	,040
Likelihood Ratio	8,663	3	,034
Linear-by-Linear Association	1,086	1	,297
N of Valid Cases	86		

a 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,27.

Tabela 82- Meninos colando na prova e a variável séries escolares

		SERIE		Total	
		EM	EF		
COLAR	muito grave	Count	20	26	46
		% within SERIE	45,5%	61,9%	53,5%
	intemediário	Count	6	6	12
		% within SERIE	13,6%	14,3%	14,0%
	nada grave	Count	14	9	23
		% within SERIE	31,8%	21,4%	26,7%
	não respondeu	Count	4	1	5
		% within SERIE	9,1%	2,4%	5,8%
Total	Count	44	42	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 83- Meninos colando na prova e a variável sexo

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
COLAR	muito grave	Count	15	31	46
		% within SEXO	45,5%	58,5%	53,5%
	intemediário	Count	4	8	12
		% within SEXO	12,1%	15,1%	14,0%
	nada grave	Count	11	12	23
		% within SEXO	33,3%	22,6%	26,7%
	não respondeu	Count	3	2	5
		% within SEXO	9,1%	3,8%	5,8%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 84- Meninos colando na prova e a variável tipos de escolas

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
COLAR	muito grave	Count	18	28	46
		% within ESCOLA	46,2%	59,6%	53,5%
	intemediário	Count	6	6	12
		% within ESCOLA	15,4%	12,8%	14,0%
	nada grave	Count	15	8	23
		% within ESCOLA	38,5%	17,0%	26,7%
	não respondeu	Count		5	5
		% within ESCOLA		10,6%	5,8%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson	8,635	3	,035
Chi-Square			
Likelihood Ratio	10,542	3	,014
Linear-by-Linear Association	6,738	1	,009
N of Valid Cases	86		

a 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,27.

Tabela 85- Meninas colando na prova e a séries escolares

Crosstab

		<i>SERIE</i>		<i>Total</i>	
			EM	EF	
COLAR	muito grave	Count	20	28	48
		% within SERIE	45,5%	66,7%	55,8%
	intemediario	Count	5	5	10
		% within SERIE	11,4%	11,9%	11,6%
	nada grave	Count	15	8	23
		% within SERIE	34,1%	19,0%	26,7%
	não respondeu	Count	4	1	5
		% within SERIE	9,1%	2,4%	5,8%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 86- Meninas colando na prova e a variável sexo

Crosstab

		<i>SEXO</i>		<i>Total</i>	
			masculino	feminino	
COLAR	muito grave	Count	18	30	48
		% within SEXO	54,5%	56,6%	55,8%
	intemediário	Count	3	7	10
		% within SEXO	9,1%	13,2%	11,6%
	nada grave	Count	8	15	23
		% within SEXO	24,2%	28,3%	26,7%
	não respondeu	Count	4	1	5
		% within SEXO	12,1%	1,9%	5,8%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 87- Meninas colando na prova e a variável tipos de escolas

Crosstab

		<i>ESCOLA</i>		<i>Total</i>	
			particular	Pública	
COLAR	muito grave	Count	19	29	48
		% within ESCOLA	48,7%	61,7%	55,8%
	intemediário	Count	7	3	10
		% within ESCOLA	17,9%	6,4%	11,6%
	nada grave	Count	12	11	23
		% within ESCOLA	30,8%	23,4%	26,7%
	não respondeu	Count	1	4	5
		% within ESCOLA	2,6%	8,5%	5,8%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 88- Cruzamento: Meninos cuspiendo em trabalho de seu grupo e a variável séries escolares

		SERIE		Total	
		EM	EF		
CUSPIR	muito grave	Count	38	30	68
		% within SERIE	86,4%	71,4%	79,1%
	intmediário	Count	1	9	10
		% within SERIE	2,3%	21,4%	11,6%
	nada grave	Count	1	2	3
		% within SERIE	2,3%	4,8%	3,5%
	não respondeu	Count	4	1	5
		% within SERIE	9,1%	2,4%	5,8%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,433	3	,024
Likelihood Ratio	10,525	3	,015
Linear-by-Linear Association	6,532	1	,011
N of Valid Cases	86		

a 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,47.

Tabela 89- Cruzamento: Meninos cuspiendo em trabalho de seu grupo e a variável sexo

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
CUSPIR	muito grave	Count	25	43	68
		% within SEXO	75,8%	81,1%	79,1%
	intmediário	Count	3	7	10
		% within SEXO	9,1%	13,2%	11,6%
	nada grave	Count	2	1	3
		% within SEXO	6,1%	1,9%	3,5%
	não respondeu	Count	3	2	5
		% within SEXO	9,1%	3,8%	5,8%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 90- Cruzamento: Meninos cuspindo em trabalho de seu grupo e a variável tipos de escolas

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
CUSPIR	muito grave	Count	32	36	68
		% within ESCOLA	82,1%	76,6%	79,1%
	intemediário	Count	5	5	10
		% within ESCOLA	12,8%	10,6%	11,6%
	nada grave	Count	2	1	3
		% within ESCOLA	5,1%	2,1%	3,5%
	não respondeu	Count		5	5
		% within ESCOLA		10,6%	5,8%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 91- Cruzamento: Meninas cuspindo em trabalho de seu grupo e a variável séries escolares

		SERIE		Total	
		EM	EF		
CUSPIR	muito grave	Count	39	32	71
		% within SERIE	88,6%	76,2%	82,6%
	intemediário	Count	1	7	8
		% within SERIE	2,3%	16,7%	9,3%
	nada grave	Count		2	2
		% within SERIE		4,8%	2,3%
	não respondeu	Count	4	1	5
		% within SERIE	9,1%	2,4%	5,8%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,948	3	,030
Likelihood Ratio	10,407	3	,015
Linear-by-Linear Association	8,386	1	,004
N of Valid Cases	86		

a 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,98.

Tabela 92- Cruzamento: Meninas cuspindo em trabalho de seu grupo e a variável sexo

Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
CUSPIR	muito grave	Count	27	44	71
		% within SEXO	81,8%	83,0%	82,6%
	intemediário	Count	1	7	8
		% within SEXO	3,0%	13,2%	9,3%
	nada grave	Count	1	1	2
		% within SEXO	3,0%	1,9%	2,3%
	não respondeu	Count	4	1	5
		% within SEXO	12,1%	1,9%	5,8%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 93- Cruzamento: Meninas cuspindo em trabalho de seu grupo e a variável tipos de escolas

Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
CUSPIR	muito grave	Count	33	38	71
		% within ESCOLA	84,6%	80,9%	82,6%
	Intemediário	Count	4	4	8
		% within ESCOLA	10,3%	8,5%	9,3%
	nada grave	Count	1	1	2
		% within ESCOLA	2,6%	2,1%	2,3%
	não respondeu	Count	1	4	5
		% within ESCOLA	2,6%	8,5%	5,8%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 94- Cruzamento: Estudantes brigando na aula e a variável séries escolares

Crosstab

		SERIE		Total	
		EM	EF		
RESPOSTA	deixava conversar	Count	1	2	3
		% within SERIE	2,3%	4,8%	3,5%
	colocava para fora	Count	5	6	11
		% within SERIE	11,4%	14,3%	12,8%
	separaria, tentaria acordo	Count	15	11	26
		% within SERIE	34,1%	26,2%	30,2%
	chamaria os pais, direção	Count	19	21	40
		% within SERIE	9,1%	4,8%	7,0%
	não respondeu /outros	Count	4	2	6
		% within SERIE	43,2%	50,0%	46,5%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 95- Cruzamento: Estudantes brigando na aula e a variável sexo

Crosstab

RESPOSTA		SEXO		Total
		masculino	feminino	
deixava conversar	Count	2	1	3
	% within SEXO	5,7%	2,0%	3,5%
colocava para fora	Count	4	7	11
	% within SEXO	11,4%	13,7%	12,8%
separaria, tentaria acordo	Count	8	18	26
	% within SEXO	22,9%	35,3%	30,2%
chamaria os pais, direção	Count	18	22	40
	% within SEXO	51,4%	43,1%	46,5%
não respondeu /outros	Count	3	3	6
	% within SEXO	8,6%	5,9%	7,0%
Total	Count	35	51	86
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 96- Cruzamento: Estudantes brigando na aula e a variável tipos de escolas

Crosstab

RESPOSTA		ESCOLA		Total
		particular	pública	
deixava conversar	Count	1	2	3
	% within ESCOLA	2,6%	4,3%	3,5%
colocava para fora	Count	5	6	11
	% within ESCOLA	12,8%	12,8%	12,8%
separaria, tentaria acordo	Count	14	12	26
	% within ESCOLA	35,9%	25,5%	30,2%
chamaria os pais, direção	Count	18	22	40
	% within ESCOLA	46,2%	46,8%	46,5%
não respondeu /outros	Count	1	5	6
	% within ESCOLA	2,6%	10,6%	7,0%
Total	Count	39	47	86
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 97- Se estudantes envolvidos na briga fossem amigos e a variável séries escolares

Crosstab

		SERIE		Total	
		EM	EF		
AMIGOS	não me envolveria/deixaria brigar	Count	3	2	5
		% within SERIE	6,8%	4,8%	5,8%
	riria, gostaria, incentivaria	Count		2	2
		% within SERIE		4,8%	2,3%
	puniria severamente/expulsaria	Count	3		3
		% within SERIE	6,8%		3,5%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	31	28	59
	% within SERIE	70,5%	66,7%	68,6%	
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	3	9	12
		% within SERIE	6,8%	21,4%	14,0%
	não respondeu	Count	4	1	5
		% within SERIE	9,1%	2,4%	5,8%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 98- Se estudantes envolvidos na briga fossem amigos e a variável sexo

Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
AMIGOS	não me envolveria/deixaria brigar	Count	1	4	5
		% within SEXO	3,0%	7,5%	5,8%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	1	1	2
		% within SEXO	3,0%	1,9%	2,3%
	puniria severamente/expulsaria	Count	1	2	3
		% within SEXO	3,0%	3,8%	3,5%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	22	37	59
	% within SEXO	66,7%	69,8%	68,6%	
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	5	7	12
		% within SEXO	15,2%	13,2%	14,0%
	não respondeu	Count	3	2	5
		% within SEXO	9,1%	3,8%	5,8%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 99- Se estudantes envolvidos na briga fossem amigos e a variável tipos de escolas

Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
AMIGOS	não me envolveria/deixaria brigar	Count	3	2	5
		% within ESCOLA	7,7%	4,3%	5,8%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	1	1	2
		% within ESCOLA	2,6%	2,1%	2,3%
	puniria severamente/expulsaria	Count	1	2	3
		% within ESCOLA	2,6%	4,3%	3,5%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	29	30	59
	% within ESCOLA	74,4%	63,8%	68,6%	
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	4	8	12
		% within ESCOLA	10,3%	17,0%	14,0%
	não respondeu	Count	1	4	5
		% within ESCOLA	2,6%	8,5%	5,8%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 100- Se estudantes envolvidos na briga fossem meninos e a variável séries escolares

Crosstab

		SERIE		Total	
		EM	EF		
MENINOS	não me envolveria/deixaria brigar	Count	5	10	15
		% within SERIE	11,4%	23,8%	17,4%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	2	8	10
		% within SERIE	4,5%	19,0%	11,6%
	puniria severamente/expulsaria	Count	5	4	9
		% within SERIE	11,4%	9,5%	10,5%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	19	7	26
	% within SERIE	43,2%	16,7%	30,2%	
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	6	12	18
		% within SERIE	13,6%	28,6%	20,9%
	não respondeu	Count	7	1	8
		% within SERIE	15,9%	2,4%	9,3%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi- Square	17,379	5	,004
Likelihood Ratio	18,474	5	,002
Linear-by- Linear Associatio n	,306	1	,580
N of Valid Cases	86		

a 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,91.

Tabela 101- Se estudantes envolvidos na briga fossem meninos e a variável sexo

## Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
MENINOS	não me envolveria/deixaria brigar	Count	5	10	15
		% within SEXO	15,2%	18,9%	17,4%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	2	8	10
		% within SEXO	6,1%	15,1%	11,6%
	puniria severamente/expulsaria	Count	3	6	9
		% within SEXO	9,1%	11,3%	10,5%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	12	14	26
	% within SEXO	36,4%	26,4%	30,2%	
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	6	12	18
		% within SEXO	18,2%	22,6%	20,9%
	não respondeu	Count	5	3	8
		% within SEXO	15,2%	5,7%	9,3%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 102- Se estudantes envolvidos na briga fossem meninos e a variável tipos de escolas

## Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
MENINOS	não me envolveria/deixaria brigar	Count	5	10	15
		% within ESCOLA	12,8%	21,3%	17,4%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	9	1	10
		% within ESCOLA	23,1%	2,1%	11,6%
	puniria severamente/expulsaria	Count	1	8	9
		% within ESCOLA	2,6%	17,0%	10,5%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	15	11	26
	% within ESCOLA	38,5%	23,4%	30,2%	
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	6	12	18
		% within ESCOLA	15,4%	25,5%	20,9%
	não respondeu	Count	3	5	8
		% within ESCOLA	7,7%	10,6%	9,3%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi- Square	16,021	5	,007
Likelihood Ratio	17,675	5	,003
Linear-by- Linear Associatio n	,017	1	,896
N of Valid Cases	86		

a 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,63.

Tabela 103- Se estudantes envolvidos na briga fossem meninas e a variável séries escolares

Crosstab

			SERIE		Total
			EM	EF	
MENINAS	não me envolveria/deixaria brigar	Count	4	5	9
		% within SERIE	9,1%	11,9%	10,5%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	4	7	11
		% within SERIE	9,1%	16,7%	12,8%
	puniria severamente/expulsaria	Count	5	6	11
		% within SERIE	11,4%	14,3%	12,8%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	20	14	34
	% within SERIE	45,5%	33,3%	39,5%	
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	5	8	13
		% within SERIE	11,4%	19,0%	15,1%
	não respondeu	Count	6	2	8
		% within SERIE	13,6%	4,8%	9,3%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 104- Se estudantes envolvidos na briga fossem meninas e a variável sexo

Crosstab

			SEXO		Total
			masculino	feminino	
MENINAS	não me envolveria/deixaria brigar	Count	3	6	9
		% within SEXO	9,1%	11,3%	10,5%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	2	9	11
		% within SEXO	6,1%	17,0%	12,8%
	puniria severamente/expulsaria	Count	3	8	11
		% within SEXO	9,1%	15,1%	12,8%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	14	20	34
	% within SEXO	42,4%	37,7%	39,5%	
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	6	7	13
		Count	5	3	8
	não respondeu				
		% within SEXO	15,2%	5,7%	9,3%
		% within SEXO	18,2%	13,2%	15,1%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 105- Se estudantes envolvidos na briga fossem meninas e a variável tipos de escolas

Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
MENINAS	não me envolveria/deixaria brigar	Count	4	5	9
		% within ESCOLA	10,3%	10,6%	10,5%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	6	5	11
		% within ESCOLA	15,4%	10,6%	12,8%
	puniria severamente/expulsaria	Count	2	9	11
		% within ESCOLA	5,1%	19,1%	12,8%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	18	16	34
	% within ESCOLA	46,2%	34,0%	39,5%	
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	5	8	13
		% within ESCOLA	12,8%	17,0%	15,1%
	não respondeu	Count	4	4	8
		% within ESCOLA	10,3%	8,5%	9,3%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 106- Se estudantes envolvidos na briga fossem inteligentes e a variável séries escolares

Crosstab

		SERIE		Total	
		EM	EF		
INTELIGENTES	não me envolveria/deixaria brigar	Count	3	7	10
		% within SERIE	6,8%	16,7%	11,6%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	2	6	8
		% within SERIE	4,5%	14,3%	9,3%
	puniria severamente/ expulsaria	Count	5	3	8
		% within SERIE	11,4%	7,1%	9,3%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	23	12	35
	% within SERIE	52,3%	28,6%	40,7%	
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	5	11	16
		% within SERIE	11,4%	26,2%	18,6%
	não respondeu	Count	6	3	9
		% within SERIE	13,6%	7,1%	10,5%
Total		Count	44	42	86
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,766	5	,056
Likelihood Ratio	11,039	5	,051
Linear-by-Linear Association	,326	1	,568
N of Valid Cases	86		

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,91.

Tabela 107- Se estudantes envolvidos na briga fossem inteligentes e a variável sexo

Crosstab

		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
INTELIGENTES	não me envolveria/deixaria brigar	Count	3	7	10
		% within SEXO	9,1%	13,2%	11,6%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	2	6	8
		% within SEXO	6,1%	11,3%	9,3%
	puniria severamente/expulsaria	Count	2	6	8
		% within SEXO	6,1%	11,3%	9,3%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	15	20	35
		% within SEXO	45,5%	37,7%	40,7%
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	6	10	16
		% within SEXO	18,2%	18,9%	18,6%
	não respondeu	Count	5	4	9
		% within SEXO	15,2%	7,5%	10,5%
Total	Count	33	53	86	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 108- Se estudantes envolvidos na briga fossem inteligentes e a variável tipos de escolas

Crosstab

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
INTELIGENTES	não me envolveria/deixaria brigar	Count	4	6	10
		% within ESCOLA	10,3%	12,8%	11,6%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	6	2	8
		% within ESCOLA	15,4%	4,3%	9,3%
	puniria severamente/expulsaria	Count	2	6	8
		% within ESCOLA	5,1%	12,8%	9,3%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	16	19	35
		% within ESCOLA	41,0%	40,4%	40,7%
	chamaria os pais, direcao ou professora	Count	7	9	16
	não respondeu	Count	4	5	9
	% within ESCOLA	10,3%	10,6%	10,5%	
	% within ESCOLA	17,9%	19,1%	18,6%	
Total	Count	39	47	86	
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 109- Se estudantes envolvidos na briga fossem bagunceiros e a variável séries escolares

Crosstab

		SERIE		Total	
		EM	EF		
BAGUNCEIROS	não me envolveria/deixaria brigar	Count	6	8	14
		% within SERIE	13,6%	19,0%	16,3%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	6	7	13
		% within SERIE	13,6%	16,7%	15,1%
	puniria severamente/expulsaria	Count	7	3	10
		% within SERIE	15,9%	7,1%	11,6%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	13	8	21
		% within SERIE	29,5%	19,0%	24,4%
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	6	14	20
		% within SERIE	13,6%	33,3%	23,3%
não respondeu	Count	6	2	8	
	% within SERIE	13,6%	4,8%	9,3%	
Total	Count	44	42	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 110- Se estudantes envolvidos na briga fossem bagunceiros e a variável sexo

Crosstab

			SEXO		Total
			masculino	feminino	
BAGUNCEIROS	não me envolveria/deixaria brigar	Count	4	10	14
		% within SEXO	12,1%	18,9%	16,3%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	3	10	13
		% within SEXO	9,1%	18,9%	15,1%
	puniria severamente/expulsaria	Count	4	6	10
		% within SEXO	12,1%	11,3%	11,6%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	10	11	21
	% within SEXO	30,3%	20,8%	24,4%	
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	7	13	20
	não respondeu	Count	5	3	8
		% within SEXO	15,2%	5,7%	9,3%
		% within SEXO	21,2%	24,5%	23,3%
Total		Count	33	53	86
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 111- Se estudantes envolvidos na briga fossem bagunceiros e a variável tipos de escola

Crosstab

			ESCOLA		Total
			particular	pública	
BAGUNCEIROS	não me envolveria/deixaria brigar	Count	5	9	14
		% within ESCOLA	12,8%	19,1%	16,3%
	riria, gostaria, incentivaria	Count	8	5	13
		% within ESCOLA	20,5%	10,6%	15,1%
	puniria severamente/expulsaria	Count	3	7	10
		% within ESCOLA	7,7%	14,9%	11,6%
	separaria, ajudaria, faria acordo	Count	13	8	21
	% within ESCOLA	33,3%	17,0%	24,4%	
	chamaria os pais, direção ou professora	Count	7	13	20
	não respondeu	% within ESCOLA	17,9%	27,7%	23,3%
		Count	3	5	8
		% within ESCOLA	7,7%	10,6%	9,3%
Total		Count	39	47	86
		% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 112- Cruzamento: a percepção sobre os meninos da escola e a variável séries escolares

Crosstab		SERIE		Total	
		EM	EF		
MENINOS	impressão mista	Count	9	10	19
		% within SERIE	20,5%	23,8%	22,1%
	impressão positiva	Count	15	6	21
		% within SERIE	34,1%	14,3%	24,4%
	impressão negativa	Count	17	24	41
		% within SERIE	38,6%	57,1%	47,7%
	não respondeu	Count	3	1	4
		% within SERIE	6,8%	2,4%	4,7%
Total	% within SERIE	2,4%	1,2%		
	Count	44	42	86	
		% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 113- Cruzamento: a percepção sobre os meninos da escola e a variável sexo

Crosstab		SEXO		Total	
		masculino	feminino		
MENINOS	impressão mista	Count	14	5	19
		% within SEXO	41,2%	9,6%	22,1%
	impressão positiva	Count	9	12	21
		% within SEXO	26,5%	23,1%	24,4%
	impressão negativa	Count	8	33	41
		% within SEXO	23,5%	63,5%	47,7%
	não respondeu	Count	3	1	4
		% within SEXO	8,8%	1,9%	4,7%
Total	% within SEXO		1,9%	1,2%	
	Count	34	52	86	
		% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	19,001	4	,001
Likelihood Ratio	19,872	4	,001
Linear-by-Linear Association	13,742	1	,000
N of Valid Cases	86		

a 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Tabela 114- Cruzamento: a percepção sobre os meninos da escola e a variável tipos de escolas

		ESCOLA		Total	
		particular	pública		
MENINOS	impressão mista	Count	14	5	19
		% within ESCOLA	35,9%	10,6%	22,1%
	impressão positiva	Count	12	9	21
		% within ESCOLA	30,8%	19,1%	24,4%
	impressão negativa	Count	13	28	41
		% within ESCOLA	33,3%	59,6%	47,7%
	não respondeu	Count		4	4
		% within ESCOLA		8,5%	4,7%
não sabe	Count		1	1	
	% within ESCOLA		2,1%	1,2%	
Total	Count	39	47	86	
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%	

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,561	4	,006
Likelihood Ratio	16,672	4	,002
Linear-by-Linear Association	,861	1	,354
N of Valid Cases	86		

a 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,45.

Tabela 115- Cruzamento: a percepção sobre as meninas da escola e a variável séries escolares

		SERIE		Total	
		EM	EF		
MENINAS	impressão mista	Count	11	13	24
		% within SERIE	25,0%	31,0%	27,9%
	impressão positiva	Count	9	10	19
		% within SERIE	20,5%	23,8%	22,1%
impressão negativa	Count	21	17	38	
	% within SERIE	47,7%	40,5%	44,2%	
não respondeu	Count	3	2	5	
	% within SERIE	6,8%	4,8%	5,8%	
Total	Count	44	42	86	
	% within SERIE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 116- Cruzamento: a percepção sobre as meninas da escola e a variável sexo

				<i>SEXO</i>		<i>Total</i>
				masculino	feminino	
MENINAS	impressão mista	Count	13	11	24	
		% within SEXO	38,2%	21,2%	27,9%	
	impressão positiva	Count	6	13	19	
		% within SEXO	17,6%	25,0%	22,1%	
	impressão negativa	Count	12	26	38	
		% within SEXO	35,3%	50,0%	44,2%	
	não respondeu	Count	3	2	5	
		% within SEXO	8,8%	3,8%	5,8%	
Total	Count	34	52	86		
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%		

Tabela 117- Cruzamento: a percepção sobre as meninas da escola e a variável tipos de escolas

				<i>ESCOLA</i>		<i>Total</i>
				particular	pública	
MENINAS	impressão mista	Count	15	9	24	
		% within ESCOLA	38,5%	19,1%	27,9%	
	impressão positiva	Count	7	12	19	
		% within ESCOLA	17,9%	25,5%	22,1%	
	impressão negativa	Count	17	21	38	
		% within ESCOLA	43,6%	44,7%	44,2%	
	não respondeu	Count		5	5	
		% within ESCOLA		10,6%	5,8%	
Total	Count	39	47	86		
	% within ESCOLA	100,0%	100,0%	100,0%		

Relação dos quadros completos do EVOC sobre representações de INJUSTIÇAS NA  
ESCOLA

Les 3 colonnes correspondent respectivement :

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 3

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 8$

et

le Rang Moyen  $< 2,5$

brigar	8	2,375
educacao	9	2,444
odio	10	2,400
preconceito	12	2,083
racismo	10	1,300
respeito	9	1,556

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 8$

et

le Rang Moyen  $\geq 2,5$

desigual	9	2,667
desrespeito	13	3,077
diretor	9	3,556
injusto	11	3,273

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 8

et

le Rang Moyen < 2,5

advertir	3	2,000
baguncar	4	2,250
comer	4	1,750
comportamento-errado	4	2,250
dever	3	2,333
direito	3	1,000
falta-de-educacao	3	1,667
irresponsavel	6	2,000
mentir	3	2,333
punir	3	2,333
xingar	7	1,857

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 8

et

le Rang Moyen  $\geq$  2,5

aluno	5	3,400
amor	4	4,000
aprender	3	3,000
autoritario	5	4,200
bater	6	2,667
carinho	5	3,400
conceito	6	2,500
desorganizado	3	3,667
excluir	6	2,833
gritar	3	3,667
humilhar	3	3,667

ignorante	5	4,200
incompreensivel	4	2,750
limpar	5	3,000
material	4	3,250
nao-rabiscar-escola	3	4,000
pixar	3	3,000
professor	7	2,857
saber	3	3,667
sujar	6	2,833
uniforme	4	2,500
vandalo	3	3,333
violento	3	2,667

Les 3 colonnes correspondent respectivement :

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 3

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 7$

et

le Rang Moyen  $< 2,8$

educacao	8	2,500
odio	8	2,250
preconceito	7	2,000
respeito	7	1,571

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 7$

et

le Rang Moyen  $\geq 2,8$

desrespeito	9	2,889
injusto	7	2,857

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $< 7$

et

le Rang Moyen  $< 2,8$

brigar	5	2,400
--------	---	-------

comer	3	1,000
conceito	5	2,400
desigual	6	2,500
excluir	3	2,667
incompreensivel	3	2,333
irresponsavel	4	2,250
racismo	5	1,000
uniforme	4	2,500
xingar	4	2,000

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 7

et

le Rang Moyen  $\geq$  2,8

aluno	5	3,400
amor	3	4,000
autoritario	4	4,500
carinho	4	3,500
diretor	4	4,000
gritar	3	3,667
humilhar	3	3,667
limpar	4	3,000
material	3	3,000
não-rabiscar-escola	3	4,000
professor	6	3,167
sujar	5	3,000

Les 3 colonnes correspondent respectivement :

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 3

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 4$

et

le Rang Moyen  $< 2,8$

preconceito	5	2,200
racismo	5	1,600

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 4$

et

le Rang Moyen  $\geq 2,8$

bater	4	3,000
desrespeito	4	3,500
diretor	5	3,200
injusto	4	4,000

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $< 4$

et

le Rang Moyen  $< 2,8$

brigar	3	2,333
--------	---	-------

comportamento-errado	3	2,667
dever	3	2,333
direito	3	1,000
xingar	3	1,667

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 4

et

le Rang Moyen  $\geq$  2,8

desigual	3	3,000
excluir	3	3,000
ignorante	3	4,000

Les 3 colonnes correspondent respectivement :

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 3

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 7$

et

le Rang Moyen  $< 2,8$

brigar	8	2,375
educacao	8	2,125
injusto	7	2,714
preconceito	8	2,000
respeito	7	1,143
xingar	7	1,857

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 7$

et

le Rang Moyen  $\geq 2,8$

desrespeito	7	3,429
-------------	---	-------

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $< 7$

et

le Rang Moyen  $< 2,8$

advertir	3	2,000
baguncar	4	2,250
bater	6	2,667
comer	4	1,750
comportamento-errado	3	2,667
conceito	5	2,400
desigual	3	2,000
irresponsavel	4	1,750
racismo	5	1,600
uniforme	4	2,500

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 7

et

le Rang Moyen >= 2,8

aluno	3	3,667
amor	4	4,000
carinho	5	3,400
diretor	5	4,000
humilhar	3	3,667
limpar	5	3,000
material	3	3,000
não-rabiscar-escola	3	4,000
odio	5	3,000
pixar	3	3,000
professor	6	3,167
sujar	5	2,800

Les 3 colonnes correspondent respectivement :

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 3

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 5$

et

le Rang Moyen  $< 2,8$

desrespeito	6	2,667
odio	5	1,800
racismo	5	1,000

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 5$

et

le Rang Moyen  $\geq 2,8$

desigual	6	3,000
ignorante	5	4,200

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $< 5$

et

le Rang Moyen  $< 2,8$

dever	3	2,333
direito	3	1,000

exclure	4	2,750
mentir	3	2,333
preconceito	4	2,250
punir	3	2,333

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 5

et

le Rang Moyen  $\geq$  2,8

autoritario	3	4,000
diretor	4	3,000
injusto	4	4,250

Les 3 colonnes correspondent respectivement :

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 3

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 8$

et

le Rang Moyen  $< 2,8$

odio	9	2,333
preconceito	8	2,125

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 8$

et

le Rang Moyen  $\geq 2,8$

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $< 8$

et

le Rang Moyen  $< 2,8$

comportamento-errado	4	2,250
conceito	6	2,500
dever	3	2,333
direito	3	1,000
mentir	3	2,333

professor	4	2,250
punir	3	2,333
racismo	5	1,600
uniforme	4	2,500

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 8

et

le Rang Moyen  $\geq$  2,8

aluno	3	3,667
desrespeito	4	3,500
diretor	4	3,250
excluir	6	2,833
ignorante	4	4,500
injusto	5	4,200
material	3	3,000

Les 3 colonnes correspondent respectivement :

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 3

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 7$

et

le Rang Moyen  $< 2,8$

desigual	7	2,286
educacao	9	2,444
respeito	8	1,250

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 7$

et

le Rang Moyen  $\geq 2,8$

desrespeito	9	2,889
-------------	---	-------

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $< 7$

et

le Rang Moyen  $< 2,8$

baguncar	4	2,250
bater	4	2,000
brigar	6	2,167

comer	4	1,750
falta-de-educacao	3	1,667
injusto	6	2,500
irresponsavel	5	2,000
preconceito	4	2,000
racismo	5	1,000
violento	3	2,667
xingar	6	1,667

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 7

et

le Rang Moyen >= 2,8

amor	4	4,000
autoritario	4	4,000
carinho	5	3,400
diretor	5	3,800
humilhar	3	3,667
limpar	5	3,000
não-rabiscar-escola	3	4,000
professor	3	3,667
saber	3	3,667
sujar	5	3,000
vandalo	3	3,333