

MARA CLEUSA PEIXOTO ASSIS-RISTER

**INCLUSÃO ESCOLAR E GÊNERO: O AMBIENTE ESCOLAR COMO
FATOR DE INFLUÊNCIA NO CURRÍCULO SOCIAL E ACADÊMICO
DOS ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MARÍLIA
2008**

MARA CLEUSA PEIXOTO ASSIS-RISTER

**INCLUSÃO ESCOLAR E GÊNERO: O AMBIENTE ESCOLAR COMO
FATOR DE INFLUÊNCIA NO CURRÍCULO SOCIAL E ACADÊMICO
DOS ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

**MARÍLIA
2008**

MARA CLEUSA PEIXOTO ASSIS-RISTER

**INCLUSÃO ESCOLAR E GÊNERO: O AMBIENTE ESCOLAR COMO
FATOR DE INFLUÊNCIA NO CURRÍCULO SOCIAL E ACADÊMICO
DOS ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA:

MEMBROS EFETIVOS

Dr^a Anna Augusta S. de Oliveira
(UNESP – Marília)

Dr^a Fátima Elisabeth Denari
(UFSCar – São Carlos)

Dr^a Olga M. P. Rolim Rodrigues
(UNESP - Bauru)

Dr^a Rita de C. Tibério Araújo
(UNESP – Marília)

Dr. Sadao Omote - Orientador
(UNESP – Marília)

MEMBROS SUPLENTES

Dr^a Cláudia M. S. Martinez
(UFSCar – São Carlos)

Dr. Alberto A. Gomes
(UNESP – Presidente Prudente)

Dr. Miguel C. M. Chacon
(UNESP – Marília)

Dr^a Maria Cândida Soares Del Masso
(UNESP – Marília)

MARÍLIA

2008

RESUMO

Nesta tese, verificamos o desempenho escolar dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as ocorrências de episódios escolares registrados no Livro Negro, a percepção e concepção dos atores da escola sobre o desenvolvimento, comportamento e desempenho escolar dos alunos. Também observamos a atuação do professor em sala de aula e, separadamente, o aluno durante as aulas e no recreio. Iniciamos a elaboração dos protocolos de coleta de dados com uma filmagem do ambiente escolar. Filmamos nos períodos manhã e tarde as diversas situações dos alunos, professores, funcionários e direção de uma escola estadual e outra particular. Dessa filmagem retiramos categorias de eventos significativos. Essas constituíram o instrumento de observação do professor e do aluno. Para conhecer a concepção dos profissionais a respeito dos alunos, buscamos a visão de BOM ALUNO e MAU ALUNO entre profissionais atuantes na região de Marília. O resultado ofereceu os itens da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, nas formas masculino e feminino, aplicado aos profissionais participantes da pesquisa. Para verificar o desempenho escolar dos alunos da rede municipal, realizamos uma pesquisa documental. As provas do SARESP/2005 nos forneceram o desempenho dos alunos da rede estadual. Obtivemos os dados do Livro Negro por transcrição integral dos registros das escolas. Analisamos os dados coletados em busca de subsídios para verificarmos a possibilidade da influência de questões de gênero no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Apuramos que o gênero masculino está em defasagem, comparado ao gênero feminino. Embora a distribuição dos alunos sem registro no Livro Negro tenha revelado que tanto meninos quanto meninas possuem valores percentuais semelhantes (49% e 51%, respectivamente), a análise da distribuição segundo o gênero revelou um percentual maior de alunos do gênero masculino com registro no Livro Negro (71%) do que o de meninas (29%). A aplicação do X^2 indicou-nos que de fato houve diferença quanto ao gênero ($p < 0,0001$). Durante a observação do professor, o número de meninos e meninas aproximou-se de 50% para cada gênero. Embora as ações do professor deveriam ser semelhantes para ambos, isso não ocorreu na realidade investigada. Apuramos uma ligeira tendência do professor de direcionar aos meninos ações mais restritivas do que às meninas. Na observação do aluno, apuramos que as ações apresentadas pelos meninos apontavam que eles são mais ativos, agitados mostram mais iniciativa que as meninas. Constatamos a tendência dos profissionais da escola para avaliar negativamente os meninos e positivamente as meninas. Apuramos uma diferença nos estereótipos apontados pelos profissionais das escolas estaduais e municipais. A tendência para estereotipar ou não os alunos de acordo com o gênero mostrou a influência exercida por esse comportamento no ambiente escolar. Concluímos que para melhorar o desempenho social e acadêmico dos alunos, a escola carece de olhar mais acuradamente as questões de concepção de gênero. Por meio de comportamentos oriundos das idéias preconcebidas sobre os fatores de gênero no ambiente escolar, a escola perde a oportunidade de cumprir com seu papel de incentivar a prática da inclusão de meninos e meninas na escola e entre si mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente Escolar – Ensino Fundamental – Gênero – Inclusão Escolar - Políticas Públicas.

SINTESI

In questa Tesi si studiano il rendimento degli Alunni nelle prime classi della Scuola elementare, le atipicità disciplinari registrate nel "Libro Nero", la percezione e la concezione che gli operatori della Scuola hanno dello sviluppo, del comportamento e del rendimento degli Alunni. Si sottopone ad osservazione, inoltre, l'agire dei Docenti nell'aula di lezione e, separatamente, quello dell'Alunno durante le lezioni e la ricreazione. L'elaborazione dei protocolli di raccolta dei dati ha preso il via da una ripresa filmica dell'ambiente scolastico, cioè delle differenti situazioni nelle quali vengono a trovarsi, nell'arco dell'intera giornata, gli Alunni, i Docenti, i Funzionari e i Dirigenti di una Scuola statale e di una Scuola privata. Da questa registrazione si sono estratte categorie di eventi significativi, che sono andate a costituire lo strumento di osservazione del Docente e dell'Alunno. Si è, quindi, presa visione del concetto di "Buon Alunno" e di "Cattivo Alunno" propria del Personale scolastico attivo nella regione di Marília (San Paolo - Brasile). Queste risultanze hanno offerto le voci del a Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, nelle modalità maschile-femminile, da applicarsi al Personale scolastico partecipante alla ricerca. Per verificare il rendimento scolastico degli Alunni della rete municipale, è stata effettuata una ricerca documentale. I test del Sistema di Valutazione del Rendimento Scolastico dello Stato di San Paolo (SARESP/2005) hanno fornito il rendimento degli Alunni della rete statale. Si sono ottenuti, infine, i dati del "Libro Nero" con la trascrizione integrale dei registri delle Scuole. L'analisi dei dati raccolti porta a verificare una possibile influenza delle problematiche di genere nella dinamica dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'Alunno. Si è appurato che il genere maschile si trova in squilibrio se comparato con quello femminile. Malgrado la distribuzione degli Alunni non-registrati nel "Libro Nero" riveli che tanto i maschi quanto le femmine possiedono valori percentuali simili (49% e 51%, rispettivamente), l'analisi della distribuzione secondo il genere ha rivelato una percentuale più alta di Alunni di genere maschile registrati nel "Libro Nero" (71%), rispetto a quella delle femmine (29%). L'applicazione di X2 ha denotato che di fatto c'è stata una differenza quanto al genere ($p < 0,0001$). Durante l'osservazione del Docente, il numero di maschi e di femmine si è approssimato al 50% per ciascun genere. Nonostante gli interventi dei Docenti dovessero essere simili per ambedue, questo non è successo affatto nella realtà investigata. Si è verificata una certa tendenza del Docente a intervenire verso i bambini con modalità più restrittive di quelle adottate verso le bambine. Nell'osservazione dell'Alunno, si è potuto verificare che gli atteggiamenti presentati dai maschi segnalano che essi sono più attivi e irrequieti e dimostrano più iniziativa delle femmine. Si constata la tendenza del Personale scolastico a valutare negativamente i maschi e positivamente le femmine. Si rileva, altresì, una differenza negli stereotipi applicati dal Personale delle Scuole statali e comunali. La tendenza a stereotipare o meno gli Alunni in riferimento al genere ha evidenziato l'influenza esercitata da questo comportamento nell'ambiente scolastico. Si conclude che, per migliorare il profitto sociale e scolastico degli Alunni, la Scuola non può mancare di riguardare più accuratamente le problematiche relative al concetto di genere. Attraverso comportamenti originati da idee preconcepite sui fattori del genere e/o dell'ambiente scolastico, infatti, giorno per giorno la Scuola rischia di perdere l'opportunità di adempiere la sua funzione di incentivare la pratica dell'inclusione di maschi e femmine nella Scuola stessa e tra di loro.

PAROLE CHIAVE: Ambiente scolastico - Scuola elementare - Genere - Inclusione scolastica - Politiche pubbliche.

ABSTRACT

In this study, three items were assessed: student's performance in the first grades of Elementary School, negative episodes recorded in the log book of occurrences, and the school staff conception and perception of student's development, behavior and performance in school. Teachers' performance in the classroom was also observed. Students were observed separately, during classes and breaks. Protocols for data collection were defined based on video recordings of the school environment. Students, teachers, staff and directors were recorded in their daily routine in the morning and afternoon shifts of a public state school and a private school. Categories of significant events were identified in these recordings, and constituted the instrument for the observation of teachers and students. In order to identify the conception staff had of their students, the '*good student*' and '*bad student*' stereotype was outlined among professionals currently employed in the region of the city of Marília, Brazil. The results provided us with the items included in the male/female checklists applied to the professionals volunteering in the study. In order to assess the school performance of students in municipal public schools, a documental research was carried out. The performance of students in public state schools was obtained using the tests of the Sao Paulo State system for the assessment of school performance – SARESP/2005. Data from the log book of occurrences were obtained via full transcription of school records and analyzed to investigate the possible influence of gender in the teaching/learning process. Our findings suggest that males are greater victims of negative preconceptions when compared to females. Although the number of boys and girls without any mentions in the log book of occurrences was nearly equivalent (49% and 51%, respectively), the analysis of the distribution according to gender showed a greater percentage of boys (71%) than girls (29%) appearing in the log book of occurrences. The application of X^2 showed that there was an actual difference concerning gender ($p < 0,0001$). During teacher observation, the number of boys and girls in class was close to 50% each. Although teacher's actions were supposed to be similar for both genders, a slight tendency of teachers restraining boys more than girls was observed. When students were observed, the actions performed by boys showed them to be more active, energetic, and to have more initiative than girls. We have come to the conclusion that school staff tend to assess boys more negatively, and girls more positively. A difference in stereotypes comparing staff from state and municipal public schools was observed. The tendency to stereotype students according to gender showed the influence of this behavior in the school environment. Our study shows that, in order to improve the social and academic performance of students, the school needs to assess matters such as gender conceptions more accurately. Through behaviors generated by preconceived ideas on gender in the school environment, the school loses the chance to fulfill its role of encouraging the inclusion of boys and girls in the school and the interaction between genders.

KEY WORDS: School Environment – Elementary School – Gender – School Inclusion – Public Policies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Estado da arte da educação de acordo com o gênero	13
1.2 O (não)aproveitamento escolar e sua influência na carreira acadêmica e social do alunado	15
1.3 A questão dos registros de indisciplina no ambiente Escolar	18
1.4 A presença do Livro Negro na instituição escolar	19
2 MÉTODO	26
2.1 Participantes	26
2.2 Materiais	29
2.3 Procedimentos	31
2.3.1 Procedimentos de construção dos instrumentos	31
2.3.1.1 Fichas de Observação do Aluno e Ficha de Observação do Professor	32
2.3.1.2 Ficha de Ocorrências do Livro Negro	35
2.3.1.3 <i>A Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno</i> Versão Masculina e Versão Feminina	43
2.3.1.4 Ficha de Avaliação do Desempenho Escolar Municipal	48
2.3.1.5 Desempenho Escolar de Alunos das Escolas Estaduais - SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	50
2.4 Análise dos dados	51
2.4.1 Análise de dados da Filmagem	51
2.4.2 Análise dos dados da Observação de Alunos e Observação de Professores	53
2.4.3 Análise de dados de Ocorrências do Livro Negro	53
2.4.4 Análise de dados da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno	54
2.4.5 Análise do Desempenho Escolar Municipal	55
2.4.6 Análise dos dados de Desempenho Escolar de Alunos das Escolas Estaduais	56
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
3.1 Livro Negro	57

3.2 Desempenho Escolar de Alunos nas Escolas Estaduais	69
3.2.1 Comparação do Desempenho Escolar de Alunos nas Escolas Estaduais com e sem Registro no Livro-Negro	75
3.3 Desempenho Escolar de Alunos nas Escolas Municipais	77
3.4 Observação do Aluno	85
3.5 Observação do Professor	88
3.6 A MEDIDA DA PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE BOM E MAU ALUNO	90
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
4.1 Paradigmas das relações entre os gêneros	97
4.2 O manejo das relações de gênero na escola	98
4.3 A exclusão do gênero masculino no ambiente escolar	99
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	

Uma teoria da deficiência não deve apenas explicar como as deficiências operam e como as pessoas deficientes funcionam, mas, ao mesmo tempo deve ser capaz de explicar como as pessoas em geral lidam com as diferenças, especialmente aquelas às quais o grupo social atribui algum significado de desvantagem e descrédito social.

Sadao Omote

Dedico este trabalho e todas as minhas melhores realizações aos meus filhos,

**Ernesto José Rister Neto (*in memoriam*) e
Gilmara Peixoto Rister.**

Com eles aprendi muitas atitudes úteis ao meu desempenho pessoal e profissional.

Para eles aprendi a me dispor a aprender, eternamente.

Por eles, agradeço a Deus a oportunidade de ter vivido tantos momentos felizes e tão poucos de tristeza.

Por eles, continuarei a amar, trabalhar e me esforçar para ser, cada dia, um ser humano mais compreensivo para com os que me cercam.

Esse, para mim, é o sentido da vida. Amor, Trabalho, Esforço e Tolerância.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são dirigidos àqueles que contribuíram de maneira relevante à elaboração deste trabalho.

À CAPES, agradeço o apoio financeiro em meus estudos de pós-graduação.

Agradeço ao Prof. Dr. Sadao Omote, por tudo o que representa em minha vida pessoal e acadêmica.

À Dr^a Rita de Cássia Tibério Araújo, pelo crédito oferecido ao meu trabalho.

Aos membros da banca examinadora, pela importante presença nessa tese.

À minha mãe, Cacilda Ferreira Peixoto, pelo apoio em todas as horas;

Ao Gilmar Roberto Rister, pelo apoio para que eu concluísse esse estudo;

Ao meu genro, Giuliano Devito dos Santos e sua família de origem, por ampararem minha filha nos nossos momentos tristes do último ano;

Aos amados e inesquecíveis amigos-irmãos Vera Lúcia Pitta Ferreira Lima, Shigueo Tateishi e Célia Yoshiko Tateishi, que foram para o mundo espiritual. Deixaram um grande vazio na minha vida.

Agradeço aos meus amigos Miguel Cláudio Moriel Chacon, Élon Narciso Costa, Lia Raquel Carvalho, Eliane Nascimento, Jacira Moura dos Santos, Elisabete Mota de Oliveira, Danilo Araújo de Carvalho, Alline Madergan e Fernanda Sampaio Amatto, pelo apoio ofereceram nesse período;

À Maria Lúcia de Aro, pela ajuda na correria de trabalho extra a realizar;

Às amigas Lígia Maria, Tatiana e Érica Garrutti, pela disponibilidade e apoio;

À Esther Giacomini Silva, minha companheira de estudos e troca de impressões tão úteis para a realização de nossos trabalhos;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, pela convivência enriquecedora em termos afetivos e acadêmicos;

Aos dirigentes da Educação de Presidente Prudente, em nível estadual e municipal, agradeço a possibilidade de pesquisar nas escolas;

Aos diretores, coordenadores, professores e funcionários das escolas pesquisadas, pela acolhida carinhosa e respeitosa. Obrigada por colaborarem para que eu tivesse acesso aos dados que deram origem a esse trabalho.

1 INTRODUÇÃO

A Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) representou um marco no qual a humanidade passou a vivenciar uma era de sucessivas lutas com registros de importantes vitórias no combate às desigualdades sociais, de gênero, raça e etnia, faixa etária, orientação sexual, dentre outras. O processo de inclusão social parece caracterizar-se na incessante busca dos seres humanos por uma sociedade onde todos os seus participantes sejam satisfeitos em suas necessidades básicas como alimentação, cuidados com a saúde, habitação e educação.

Pitanguy (2002) salienta as estratégias comuns de ações implementadas pelas coalizões nacionais e internacionais a partir dos resultados obtidos pelos movimentos empreendedores de lutas sociais, cada qual em sua especificidade. Segundo a autora, os movimentos sociais reivindicatórios influenciaram as grandes mudanças obtidas nas últimas décadas do século XX. Para a pesquisadora, em função desses embates a noção de direitos humanos tem se universalizado e reconhece um novo conceito de humanidade que traz em seu bojo a diversidade. O convívio com a diversidade pode requerer mudanças, adaptações e tomadas de providências para que todas as pessoas e grupos sociais sejam satisfeitos em suas necessidades, diante das especificidades que possam apresentar.

1.1 A educação de acordo com o gênero

No âmbito das políticas públicas brasileiras a discussão e atenção às necessidades apresentadas pelas pessoas de acordo com o gênero, raça e faixa etária tiveram maior destaque a partir da década de 70. As políticas públicas voltadas ao gênero feminino foram amplamente contempladas nas três últimas décadas. Em estudos de Farah (2004) sobre gênero e políticas públicas é possível reconhecer a maior visibilidade da mulher brasileira no período pós-ditatorial. A luta iniciada pelos movimentos sociais nacionais nos anos 70 e que destacavam inicialmente as desigualdades sociais, passaram a denunciar as desigualdades de

classe. A condição do gênero feminino passou a reivindicar no estado democrático a existência de mais assistência à mulher no direito a creches para seus filhos, saúde da mulher, sexualidade e contracepção e proteção contra a violência. Nos anos 80 foram criados Conselhos de Direitos da Mulher que, em variados níveis do poder público apontaram, ao final dos anos 90, um grande avanço nas questões pretendidas pelas mulheres em relação às políticas públicas direcionadas a elas (SINGER; BRANT, 1980; MOISÉS et al, 1982; FARAH, 2004).

Em relação às questões educacionais no Brasil, o avanço foi registrado mais enfaticamente na esfera do atendimento à mulher. Em 1996, foi publicado o primeiro Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil (RDH), elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (IPEA, 1996; 2003). Conforme o primeiro RDH, apurou-se que em comparação entre 1960 e 1990, o número médio de anos de estudo dos homens brasileiros passou de 2,4 para 5,1. Nesse período de 30 anos, o tempo de estudo das mulheres subiu de 1,9 para 4,9, o que mostra uma evolução mais favorável que a do gênero masculino. Esse relatório, em 2003, apontava que a mulher brasileira tinha melhor desempenho que os homens no Ensino Fundamental. Elas concluíam o curso mais que os homens e tinham menor índice de evasão e repetência. O relatório enfatizava ainda que a causa do sucesso da mulher na escola poderia ser atribuída a razões como ter o processo de socialização mais parecido com a escola do que os homens e os homens sentirem o chamado ao trabalho como um apelo mais forte que para os estudos.

Apurou-se em pesquisas posteriores que a leitura feita pela mídia do Relatório de 2003 sobre a desigualdade entre os gêneros no Ensino Fundamental foi equivocada. A imprensa divulgou que os rapazes saíam para o trabalho mais cedo que as moças para garantir o sustento da família, por isso elas obtinham mais sucesso que eles na escola. O texto original do relatório anual de 2003 do Unicef, assinado por Carol Bellamy, apontou o crescimento do fracasso escolar entre os meninos. A mídia estaria interpretando a questão do desinteresse dos rapazes pela educação escolar sem articular esse evento com a tradicional socialização masculina juntamente com as práticas escolares mais as dificuldades de ingresso no mercado de trabalho (CARVALHO, 2004).

Em 2004, o RDH apurou que a situação educacional das mulheres em nível mundial era extremamente desfavorável em relação ao gênero masculino.

Entretanto, a situação na América Latina e no Brasil não se apresenta da mesma maneira. No Brasil, os alunos permanecem mais tempo na escola e nela obtêm promoção automática, por obra das políticas educacionais propiciadoras de contenção da repetência. A verdadeira face da situação fica invisível aos dados estatísticos sem a análise da situação de aprendizagem e recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem (CARVALHO, 2001; 2004; UNICEF, 2004).

1.2 O (não)aproveitamento escolar e sua influência na carreira acadêmica e social do alunado

Os adolescentes do gênero masculino são os mais envolvidos com a violência nas escolas. Os adolescentes do gênero masculino são os mais envolvidos com o tráfico e abuso de drogas ilícitas e na promoção de violência e criminalidade sob variadas ordens. Em 1996 e 1997 foram realizadas duas pesquisas a pedido da Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central (CODEPLAN) e Secretaria da Criança e Assistência do Distrito. Os resultados mostraram que, das 2276 crianças e adolescentes de sete a 18 anos entrevistados nos turnos da manhã, tarde e noite, 89% eram do gênero masculino e, do total entrevistado, 69% já haviam usado drogas ilícitas. Em pesquisa quantitativa de Carvalho, (2001) com o intuito de discutir critérios de avaliação de acordo com os critérios de masculinidade e feminilidade das professoras, foi constatado que havia mais eventos de brigas e encaminhamentos para a recuperação escolar entre os alunos do gênero masculino. Os alunos que foram estudados em 2000 e apresentaram fracasso escolar e comportamento agressivo eram parte dos que na quinta série, já no ano de 2001, praticavam atos de indisciplina generalizados na mesma escola. Na investigação sobre a visão de bom aluno das professoras, a pesquisa apurou que as meninas são apontadas como melhores alunas, enquanto é inegável o reconhecimento de que existem maiores problemas escolares entre os meninos. Os estudos também apontam para resultados em que as meninas aparecem como merecedoras de qualidades elogiáveis de comportamento, mas também como menos inteligentes. Nessas pesquisas, aos meninos é atribuído um comportamento indesejável, mas com a qualidade de inteligentes, no sentido de aprendizagem acadêmica

(BARRETTO, 1981; SILVA, 2000; CARVALHO, 2001; NJAINE e MINAYO, 2003; SOARES, 2003).

Prieto (2000) apontou que a categorização da maioria de meninos como alunos com deficiência mental pode estar comprometida com a forma de interpretação da audiência. Concluiu que a escola pode estar vendo os meninos como desafiadores da ordem escolar, sendo esse comportamento interpretado como inadaptação com repercussões no desempenho escolar.

Estudos sobre encaminhamento de alunos à Educação Especial comprovam que os alunos do gênero masculino eram maioria nesses serviços especializados e serem classificados como pessoas com deficiência mental (CARVALHO, 2002; RISTER, 2002). Esses dados merecem atenção e aprofundamento para a determinação de causalidade. Além de serem encaminhados indevidamente à Educação Especial, os alunos correm o risco de obtenção de um fracasso escolar mais cruel que a repetência. As políticas públicas no âmbito da educação podem estar a serviço de esconder o mau desempenho dos alunos por meio de promoções falseadas para as séries subseqüentes (ANGELUCCI, KALMUS & PAPARELLI, 2004). É preciso verificar as causas do fracasso e também relacioná-las às questões de gênero (CARVALHO, 2004). A esse propósito, fizemos um levantamento quantitativo inicial para subsidiar o projeto desta pesquisa. O estudo foi realizado em uma escola estadual de Presidente Prudente sobre os encaminhamentos de alunos ao reforço escolar realizados durante o período letivo de 2003.

De acordo com informações obtidas¹ em uma escola de 1ª a 4ª série de Presidente Prudente, a maior quantidade de encaminhamentos de alunos ao reforço escolar é do gênero masculino. A dificuldade dos meninos em relação às meninas parece estar mais concentrada na aprendizagem relativa ao letramento, seguida pela dificuldade em alfabetização. No entanto, também para as meninas o letramento aparece como a maior dificuldade. Além dessas preocupações, é importante verificar que, no ano letivo de 2003, a maioria dos encaminhamentos ao reforço escolar era de alunos de 4ª série. A 4ª série é a série escolar que representa o final do Ciclo I do Ensino Fundamental e compreende a possibilidade de reprovação de alunos com justificativa. No entanto, o encaminhamento de 71,3%

¹ Fonte: Coordenação Pedagógica da Escola Estadual "X", em 03/11/2004.

dos meninos e 48% das meninas ao reforço escolar parece merecer um estudo mais acurado para apurar a causalidade do fracasso escolar apontado, haja vista que em 2003 a totalidade dos alunos da escola pesquisada foi aprovada². A variável de maior percentagem dos meninos no reforço escolar deu a entender que o fato teria fortes indícios de uma conexão com as questões de gênero.

O ambiente escolar pode reproduzir as desigualdades de gênero da sociedade mais ampla. Já apresentamos as evidências dos resultados da exclusão sofrida pelo gênero masculino no ambiente escolar. Essas evidências foram encontradas em trabalhos realizados por Silva, (2001); Carvalho (2002); Rister, (2002); Carvalho, (2001, 2004); Angelucci (2004), dentre outros já citados neste trabalho. Nessa perspectiva, autores como Louro, (2002); Rosenberg, (2002) e Auad, (2006) constataram a possibilidade de existência de segregação de gênero na instituição escolar. Diante dos dados do Instituto Nacional de Pesquisas (**INEP**) de 1999, que acusavam a melhoria do aproveitamento escolar do gênero feminino e o declínio do gênero masculino, Rosenberg, com cautela, pontua a ausência de pesquisas mais aprofundadas no ambiente escolar, a fim de conhecer se realmente procediam as informações já veiculadas sobre a causalidade do quadro. A autora questiona, ainda, a versão de Bouchard, (1994), de que uma nova ideologia de gênero estaria se estabelecendo na escola. Para Bouchard, as meninas têm vantagens na escola. Essas têm identidade de gênero na instituição, majoritariamente comandada por mulheres. No entanto, os meninos não têm representantes do gênero masculino na escola. Esse fato estaria prejudicando o desenvolvimento dos meninos, ferindo a sua identidade em um sistema injusto para o gênero masculino e protetor para com o gênero feminino.

Já para Louro, (2002) as desigualdades sociais também são produzidas na escola. A autora classifica as políticas curriculares, os livros didáticos, as práticas de sala de aula, os procedimentos de avaliação, a demarcação de lugares sociais para meninos e meninas, dentre outras atitudes excludentes vistas nas escolas. Também para Louro, a escola sofre com o processo de feminização do magistério. Por feminização se entende o fenômeno de presença majoritária do gênero feminino nos postos de trabalho do sistema escolar. Esse processo de feminização, segundo a

² Departamento de Planejamento da Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente em 4/11/2004.

autora, também estaria influenciando a prática pedagógica, desde a formação ao reconhecimento do profissional do magistério.

Nos estudos de Auad, encontramos a referência de que a escola estaria produzindo desigualdades de gênero. São ações individuais ou em grupos pequenos, que de acordo com a autora têm o efeito de manter as estruturas tradicionais das relações de gênero. Na escola, em geral, não são vistos com bons olhos a presença de meninas na brincadeira dos meninos. Auad cita ainda a prática em algumas escolas da separação de carteiras de acordo com o gênero do aluno. E, entre tantas, a autora faz uma afirmação especialmente importante para o que pretendemos pontuar nesse trabalho. A intolerância desigual dos professores quando o caso de indisciplina é originado pelos atos de uma menina e ou de um menino. Segundo a autora, a indisciplina das meninas, muitas vezes passam sem serem notadas, mas a dos meninos não se tolera. Por nossa experiência de mais de duas décadas como professora da rede pública estadual, podemos dizer que, em geral, quando o aluno do gênero masculino gera um ato de indisciplina a escola não deixa passar impune. Cabe também indagar se isso acontece porque há diferença na gravidade dos atos praticados por meninos e meninas ou se é realmente uma das sutilezas da discriminação do gênero masculino. Posta essa realidade, parece necessário refletir sobre as medidas tomadas nas escolas, quando os casos de indisciplina extrapolam as paredes das salas de aula e chegam ao conhecimento da direção.

1.3 Os registros de indisciplina no ambiente escolar -

Em levantamento prévio a esse trabalho, foi apurado que a maioria das escolas públicas e particulares de Presidente Prudente fazia uso de registros de ocorrências de indisciplina escolar. Isso foi confirmado por estudos verificados posteriormente. Segundo os autores estudados, os meninos são os mais citados nesses registros e pode haver relação entre encaminhamento ao reforço, ou seja, desempenho acadêmico e indisciplina (FERNANDES, 2001; CARVALHO, 2004).

Nesse panorama, parece importante conhecer esse instrumento que tem tantas nuances a apresentar. Embora sejam freqüentemente utilizados nas escolas,

esses registros de ocorrências parecem ter forças para influenciar o currículo moral e acadêmico do aluno.

Às vezes, encontramos o registro de ocorrências atípicas das escolas em uma simples brochura, dessas que a Secretaria de Educação envia para as escolas. Em escolas com mais poder aquisitivo, os alunos têm uma ficha individual na qual são registradas as suas travessuras contra o regimento escolar. No mais das vezes, essas ocorrências são registradas em livros de capa dura e cor preta. Parece que esse último é mais impositivo e faz jus às denominações recebidas através dos tempos.

1.4 A presença do Livro Negro na instituição escolar

O livro de registros de ocorrências se apresentou até hoje com várias denominações. De Livro de Ocorrências a Livro Preto, Livro de Advertências, Livro de Suspensões, Livro de Penalidades e Sanções, Livro de Sanções, Portaria e Termos de Censura, Livro de Penalidades dos Alunos, dentre tantas que certamente recebeu. Entretanto, foi como Livro Negro que no meio escolar paulista ele se estabeleceu e continua como mais um instrumento de trabalho (MORO, 2006).

Embora seja de aparência prejudicial e de tão mal propalada presença nas escolas, a funcionalidade do Livro Negro como documento de registro de ocorrências atípicas entre o alunado, é legal. Com caráter punitivo e ou preventivo, as escolas têm por dever de registrar as ocorrências atípicas envolvendo o aluno menor de idade. Toda escola pública ou particular deve ter dentre os seus documentos obrigatórios o seu Regimento Escolar. Para tanto, a escola deve elaborar o seu regimento com subsídios fornecidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de n. 9394 (BRASIL, 1996), e no Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente (ECA), de n. 8069 (SÃO PAULO, 1990).

A presença dos registros de ocorrências de (in)disciplina nas escolas parece ser tão antiga quanto a história da escola pública no Brasil. No entanto, esse instrumento com a denominação de Livro Negro está entre o alunado do Ensino

Básico, principalmente a partir da década de 70. Esse registro em livros de ocorrências disciplinares seria uma das tantas tecnologias utilizadas pelo regime político a fim de melhor controlar o padrão de normalização da sociedade que queriam construir. Saber mais sobre o aluno e assim, produzir uma história que legitimasse a tomada de decisões sobre a sua vida (RIBEIRO, 2001).

Embora a reflexão acima reporte a um período de rígido controle do Estado sobre o cidadão, no regime liberal instaurado em seqüência, também houve a preocupação com a produção de documentação referente ao registro de ocorrências atípicas na escola. A Lei complementar 444 de 27 de dezembro de 1985, denominada Estatuto do Magistério, na Seção II, Artigo 63 e incisos I, VIII, IX e X, trouxe ao professor a legitimidade do seu dever notificar às autoridades os casos passíveis de prejudicarem os alunos em seus desígnios escolares. (SÃO PAULO, 1986)

Artigo 63 – *O integrante do Quadro do Magistério tem o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, em razão da qual, além das obrigações previstas em outras normas, deverá:*

I – conhecer e respeitar as leis;

VIII – assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando;

IX – respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado

X – comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento, na sua área de atuação, ou, às autoridades superiores, no caso de omissão por parte da primeira

Com o advento do Estatuto do Magistério, o trabalhador escolar, legalmente, deverá mostrar comprometimento com a eficácia do ato educacional. Assim, o ato de encaminhar as questões do aluno à apreciação dos superiores, ou notificar uma ocorrência definida como irregular perante o Regimento Escolar, passa a configurar, diante da lei, um dever dos que trabalham no meio escolar.

A denominação de Livro Negro, atribuída ao livro de registros de ocorrências atípicas do ambiente escolar, parece estar ligada a fatores de rejeição e estereótipos cristalizados no imaginário do brasileiro. De acordo com nossa experiência como professora com atuação nesse universo escolar, esse recurso da escola, obviamente parece ser portador de mal-estar, tanto aos alunos citados, quanto àqueles cujo dever é registrar as tais ocorrências. Aos alunos citados no Livro Negro, sempre resta uma mancha no currículo moral na escola, principalmente os

causadores das tais ocorrências. Aos autores do registro, geralmente os funcionários, coordenadores e diretores, o momento estressante de acolhimento e tentativa de resolução dos fatos ocorridos. Os fatos a serem relatados no livro de ocorrências, em geral vêm acompanhados de muito choro e lamentações dos alunos envolvidos. Alguns alunos reagem com agressividade física e ou verbal contra o trabalhador escolar por ser o responsável por reprimir ou impedir a continuidade da ação considerada ruim para os parâmetros da escola. Também com os pais e a comunidade essas ocorrências relatadas têm desdobramentos, quase sempre desagradáveis. Chegam às famílias as notícias, quando não são notificados a comparecer para tomar ciência do fato e, muitas vezes, arcar com prejuízos e providências para impedir reincidências. Em suma, repetimos, pela base empírica recolhida nos anos de exercício do magistério, o Livro Negro não representa nada de bom para nenhum dos que têm contato com ele. O temido Livro Negro pode representar a possibilidade de sujar, manchar de negro a história escolar e, de alguma forma, marcar o currículo escolar do alunado.

Em nosso levantamento bibliográfico, encontramos autores que avaliam a existência e utilização de um livro de registro de ocorrências de atos de indisciplina na escola. Dentre esses autores, alguns apontam para a similaridade dos relatos encontrados com os boletins de ocorrências policiais feitos nas delegacias de polícia, bem como com a lógica dos processos jurídicos (NASCIMENTO; DIAS E SOUSA; AZEVEDO, 2007; RATTO, 2002; RIBEIRO, 2001). A esses estudos, podemos acrescentar que a similaridade de medidas e os rituais cumpridos pela escola ao tratar de livros de ocorrência, são devidos à utilização desses desde o início do século XX. Nesse período, o relato falado e escrito tinha um enfoque diferente da linguagem simplificada e quase sempre empobrecida usada hodiernamente nos documentos escolares. Além disso, o status social do professor das séries iniciais era bem mais elevado do que atualmente.

Em pesquisa de Ribeiro (1999), a autora traz o depoimento de uma professora do município de Presidente Prudente. A professora afirmou que trabalhou no Grupo Escolar de 1939 até 1958. Nesse período era muito respeitada socialmente e recebia salário igual ao de um Juiz de Direito. Disse também que a redução dos salários iniciou-se a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5692 de 1971. A partir dessa lei, a cada ano a classe foi perdendo em salários e status social. A autora traz em seguida, o depoimento de

outra professora do mesmo Grupo Escolar prudentino. Essa atuou de 1943 a 1996 e também relatou a opção pelo magistério pelo fácil acesso ao gênero feminino pelo salário atrativo e apreço da sociedade pelos professores.

Nesse panorama, apoiamo-nos para inferir que a degradação da linguagem utilizada pelos profissionais da escola nos dias atuais pode estar fundada na preparação inadequada de profissionais. O despreparo de hoje, em contraste com a linguagem acurada utilizada no passado, pode causar nos pesquisadores que lêem esses documentos, a impressão de ler boletins de ocorrências policiais e, mais que isso, de ouvir esses relatos por meio de programas de rádio divulgadores de ocorrências policiais. No entanto, parece haver alguma explicação para essa linguagem policialesca utilizada nos relatos do Livro Negro. Parece haver uma herança de tempos atrás, em que o poder político era outorga por méritos que iam além da competência profissional.

De acordo com pesquisas de Moro (2006) na rede de ensino estadual paranaense, existiam documentos legais em arquivos públicos e escolas que determinavam a estrutura curricular e funcional da escola. Dentre os documentos a pesquisadora encontrou o mais antigo, denominado "O Código de Ensino do Estado do Paraná", criado pelo Decreto nº 17, de 9 de Janeiro de 1917. Esse documento dava ao Secretário do Interior e Justiça e Instrução Pública do Estado do Paraná a competência para a direção do funcionamento das atividades escolares de todos os estabelecimentos de ensino do Estado. A linguagem dita jurídica e não escolar utilizada até os dias de hoje parece ter nas raízes do poder político do passado a sua explicação. A amálgama de pastas governamentais, naquele Estado, dá-nos o exemplo de que, em geral os encarregados da regulamentação e inspeção dos documentos escolares eram oriundos da classe política, quase sempre ligados ao poder judiciário. Esperamos que em pesquisas vindouras possamos obter maiores esclarecimentos quanto a essas nossas afirmações.

Em uma análise das ocorrências registradas de 1943 a 1957 em escola de Ponta Grossa, Estado do Paraná, Moro (2006) percebeu como eminentemente punitivas as normas disciplinares da época, que diziam ser de caráter primordialmente preventivo. Preocupada com o possível impacto psicológico e traumas causados aos alunos citados, verificou junto aos ex-alunos a ocorrência desses problemas entre os colegas de então. A pesquisadora surpreendeu-se ao encontrar apenas dois depoimentos negativos sobre o uso do Livro Preto, como era

chamado no local. Os demais respondentes relataram que o Livro Preto era entendido como algo positivo e imprescindível para manter a ordem e a disciplina na escola. Porém, cabe destacar a visão das duas pessoas que avaliaram negativamente a presença do Livro Preto na rotina escolar. Uma delas disse que se sentia ameaçada pelo Livro Preto. Tinha muito medo de um dia cometer um deslize e ser obrigada a assiná-lo. A outra pessoa revelou que muitos dos seus amigos já assinaram o Livro Preto e algum até abandonaram a escola logo depois. Reiteramos esses dois depoimentos negativos, sem a pretensão de julgamento, mas apenas para ilustração. Em nossa infância e adolescência, nas décadas de 60 e 70, tivemos a infeliz oportunidade de conhecer casos semelhantes. Evidentemente, o padrão de conduta em cidades interioranas era muito rígido e, como citamos acima, uma ocorrência escolar dificilmente permanece intra-muros. Naqueles tempos as pessoas pareciam mais suscetíveis às observações da comunidade. Ser o alvo de um acontecimento assim, poderia ter desdobramentos de cunho moral e afetivo muito marcantes para a criança. Dependendo do local, os próprios pais mandavam o filho para o trabalho na agricultura, e justificavam o ato no demérito da criança por não adaptar-se à escola.

Após a década de 80, a violência urbana cresceu a cada ano e atualmente parece influir cada vez mais na vida das pessoas na sociedade brasileira e mundial. As pessoas envolvidas, as expressões, e as conseqüências da violência se aproximam de cada cidadão. O envolvimento da população infanto-juvenil com a realidade da violência causa preocupações nos setores responsáveis por esses e também entre pais, e familiares. É notória a implicação dos setores educacionais com a problemática da violência entre crianças e jovens. A sociedade, nas últimas décadas, passou por intensas mudanças. O processo de migração interna e conseqüentemente a urbanização desmedida, a concentração de rendas em comunhão com as políticas neoliberais que causaram altos índices de desemprego e exclusão. A influência cultural da televisão e consumismo, o impacto nas relações sociais, culturais, afetivas e religiosas das famílias e comunidades são fatores que contribuíram para o aumento da violência entre as nossas crianças.

Nos dias atuais, não se pode dizer que a violência é um privilégio das pessoas pertencentes às classes populares. Também não se pode afirmar que as escolas freqüentadas por alunos de classe média não têm casos de violência. Ela está por toda parte, no entanto, nossos esforços de pesquisadores precisam ater-se

mais demoradamente às manifestações de violência entre jovens das classes populares (SPÓSITO, 1994). Em estudos de Waiselfisz (2002) verificou-se que, aproximadamente, 60% dos jovens na faixa dos 14 aos 19 anos de idade foram vítimas de algum tipo de violência nas unidades escolares nos últimos anos. A pesquisa foi realizada com jovens de Brasília, Curitiba, Fortaleza, Rio de Janeiro e São Paulo. Dentre esses, também foi apurada a alta incidência de violência que acomete a nossa juventude. A taxa de mortalidade na faixa etária de 15 a 24 anos por causas violentas duplicou nas duas últimas décadas. No contexto internacional, nossos índices de homicídios entre jovens são extremamente elevados. No Brasil, 40% das mortes entre jovens são devidas a homicídios. Essa proporção atinge os 47% nas capitais do país (WAISELFISZ, 2002).

É importante dar atenção para a questão da violência, porque é um fenômeno presente no ambiente escolar. A violência se inter-relaciona com a agressão e também com indisciplina quando se manifesta na esfera escolar. A violência no ambiente escolar no Brasil, e mesmo em outros países, é gerada pela situação de violência social que atinge a vida nos estabelecimentos escolares, entendida como violência na escola. Sendo assim, pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico, ou seja, a violência da escola. Tanto a violência da escola como a violência na escola, comportam variados e complexos fenômenos, dentre os quais o *bullying* escolar. Pesquisadores de todo o mundo atentam para este fenômeno, que toma cada vez mais aspectos preocupantes quanto ao seu crescimento, e por atingir faixas etárias inferiores, relativas aos primeiros anos de escolaridade. Estima-se que, em torno de 5% a 35% de crianças em idade escolar, estão envolvidas de alguma forma em atos de agressividade e de violência na escola (FANTE, 2002).

O Brasil, segundo mostra a página inicial dessa introdução, avança em políticas públicas em questões de gênero relacionadas à igualdade em setores como segurança, saúde, trabalho e educação. No entanto, parece urgente lançar um olhar mais aprofundado às relações e práticas escolares nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de prevenir a evasão e repetência nas séries subsequentes. O Relatório da Unesco de 2004 apurou que o Brasil ocupa o 32º lugar num ranking de 127 países em relação à abertura de matrículas no Ensino Fundamental, mas, está claro que as crianças não aprendem, porque no item evasão após a 5ª série a posição brasileira cai para 87º posto. Os adolescentes de

15 anos ou mais são 11,8% dos analfabetos brasileiros, assegurando a queda para 67^º posto no ranking. As meninas representam a maioria, de acordo com o gênero na escola brasileira e asseguram a 66^º posição no ranking mundial. Frente à possibilidade de interferência de variáveis relativas a questões de gênero no ambiente escolar, percebidas como causalidade do fracasso dos alunos, a pesquisa tem o objetivo de investigar o ambiente educacional. Pretende verificar a extensão em que esse ambiente é construído para atender às peculiaridades de estudantes dos gêneros masculino e feminino e as conseqüências desses significados educacionais e culturais do contexto escolar. Sendo assim, esse estudo busca:

- Verificar o desempenho escolar expresso nos conceitos obtidos em avaliação objetiva de aprendizagem de meninos e meninas matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Verificar a ocorrência de episódios de indisciplina escolar e relacionar esses dados ao desempenho escolar dos alunos;
- Conhecer a percepção e concepção de professores, direção, funcionários e do próprio aluno sobre o desenvolvimento, comportamento e desempenho escolar dos alunos de ambos os gêneros.

Esta pesquisa apresenta a correlação entre as variáveis apuradas e o apoio na literatura subsidiária. São verificadas postura e visão dos professores, direção, coordenação e funcionários da escola diante das situações do dia-a-dia e influências no desenvolvimento de seu trabalho com os alunos. Buscaremos identificar os motivos embutidos nas situações em que há comportamentos indesejáveis. Se esses comportamentos se tratam de comportamentos naturais ou se têm critérios intrínsecos ao âmbito escolar, situações em que o desempenho do aluno, independentemente do gênero, é melhor ou sofre rebaixamento. Por meio de estudo das ocorrências escolares em correlação com as avaliações do SARESP/2005, pretendemos mostrar o nível de influência do desempenho social do aluno no seu desempenho acadêmico. Na esteira desses resultados, poderemos, então, verificar a situação vivida atualmente pelos alunos no ambiente escolar.

Aos pesquisadores compete a busca dos dados que poderão colaborar para a superação das desigualdades na educação em busca da promoção da inclusão escolar de todos os alunos, independente de quaisquer diferenças que eles possam

apresentar. No entanto, cabe a todos os cidadãos do país um maior envolvimento com as questões referentes à educação de nossos meninos e meninas. A proximidade da população e, principalmente a participação ativa do cidadão comum em conselhos de direitos e de educação, poderá fortalecer a instituição escolar e modificar as políticas públicas em favor de um cenário mais favorável a professores, alunos, pais e a sociedade em geral.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Nosso estudo foi realizado em unidades escolares municipais, subordinadas à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente e em escolas estaduais (Apêndice A), vinculadas à Diretoria de Ensino, Região de Presidente Prudente, no Estado de São Paulo.

Foram participantes dessa pesquisa quatro unidades escolares de Ciclo I do Ensino Fundamental da Rede Municipal. Essas escolas foram denominadas Escola "A", Escola "B", Escola "C" e Escola "V". Inicialmente, a pesquisa seria feita nas Escolas "A", "B" e "V". No entanto, no mês de novembro do ano de 2006 fomos notificados de que a Escola "V" sofreria um processo de extinção. Por termos já coletado parte dos dados, optamos por apresentá-los e também coletar dados em mais outra unidade educacional do município. Assim, foram coletados dados de a Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, denominado Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, desempenho escolar e ocorrências do Livro Negro da escola "C". Devido à proximidade do final do ano letivo foi impossível fazer na escola "C" a observação de alunos e professores.

Da Rede Estadual de Ensino de Presidente Prudente, participaram três unidades escolares com oferecimento de Ciclo I do Ensino Fundamental. Essas escolas foram caracterizadas no estudo como Escola "L", Escola "P" e Escola "T".

Participaram desta pesquisa, Professores, Coordenadores, Diretores, Funcionários e trabalhadores escolares caracterizados como Outros, que são pessoas em exercício de serviços de apoio escolar contratadas temporariamente, além dos alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental das três escolas estaduais e quatro escolas municipais.

No âmbito das sete escolas pesquisadas houve variação de participantes incluídos em cada tipo de coleta. Por isso, consideramos, neste estudo, um número de participantes para cada tópico investigado.

Os alunos participantes da pesquisa foram retirados de um total de 4957 matrículas, sendo 2508 do gênero masculino e 2449 do gênero feminino, (Tabela 1, do Apêndice B). Da rede municipal, tivemos um total de 1446 meninos e 1329 meninas, matriculados nesse biênio. Outros 1099 meninos e 1083 meninas configuraram os alunos matriculados na rede estadual em 2005 e 2006.

Na aplicação da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, ao todo, participaram da pesquisa 145 profissionais atuantes nas escolas. Esse instrumento teve a forma masculina e a forma feminina. Assim, cada um dos 145 participantes respondeu as duas formas do instrumento de coleta de dados da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno.

De acordo com as Tabelas 2 e 3 do Apêndice B, participaram como respondentes da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, 83 profissionais da rede municipal de ensino. Da rede estadual, o total de participantes da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno foi de 62 profissionais.

Das escolas municipais, participaram 49 professores, quatro coordenadoras, quatro diretoras de escola, 22 funcionários e quatro trabalhadores escolares, classificados como outros, por motivo de não se enquadrarem na categoria de funcionários.

Dentre os 62 profissionais das escolas estaduais, responderam o a Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, um total de 44 professores, três coordenadoras, quatro diretores de escola, 10 funcionários e um trabalhador escolar classificado como outro.

Na realização da observação dos alunos, participaram 707 alunos. Durante a observação dos alunos também estiveram presentes 23 professores. Entretanto, convém ressaltar que apenas o comportamento dos alunos foi objeto de interesse nessa observação. Assim, de acordo com a Tabela 4 do Apêndice B, apuramos

353 alunos na rede municipal, sendo, 168 do gênero masculino e 185 do gênero feminino. Na rede estadual, tivemos 184 alunos do gênero masculino e 170 do gênero feminino. Esses alunos foram observados em situações de entrada e saída da escola, da classe, durante o recreio e também no decorrer das aulas. Nas referidas aulas apuramos a presença de 12 professoras da rede municipal e ainda de um professor e outras 11 professoras da rede estadual.

Na realização da observação dos professores, foram participantes 23 professores. Esses, durante a nossa observação de suas ações, lecionavam para um total de 704 alunos. Os alunos, embora citados aqui, nesse momento da observação, não constituíam o foco de nosso interesse.

Do total de professores participantes da observação de professores, levantamos nas escolas municipais 11 professoras. Na rede estadual, participaram 11 professoras e um professor, conforme se verifica na Tabela 5, do Apêndice B.

Os alunos citados nos documentos com registros de ocorrências atípicas das escolas estudadas, dito Livro Negro, no período de junho de 2005 a junho de 2006, perfizeram um total de 602, conforme a Tabela 6, do Apêndice B. Da rede estadual participaram 261 meninos e 101 meninas. Já da rede municipal, foram citados um total de 171 meninos e 69 meninas.

As ocorrências encontradas no Livro Negro compreendiam 602 alunos. Entretanto, nem todos desse total foram citados nos relatos como os causadores dos fatos que levaram a escola a tomar a decisão de incluí-los no tal livro de registro de ocorrências. Por esse motivo, a fim de proceder à análise das ocorrências do Livro Negro, foi necessário levantar um *N* para destacar os alunos indicados nos relatos como os causadores de tais fatos dos demais alunos simplesmente arrolados e ou citados nesses relatos. Dos 431 alunos citados no Livro Negro como causadores das ocorrências, encontramos 345 do gênero masculino e 86 do gênero feminino. Desses, conforme a Tabela 7 do Apêndice B, 269 são da rede estadual e 162 da rede municipal.

A exemplo do levantamento do *N* de participantes acima citado, para a análise dos resultados das provas do SARESP, fizemos dois levantamentos. O primeiro, do *N* de alunos que participaram das provas. O segundo, do *N* dos alunos dos quais pudemos apurar o aproveitamento auferido em cada uma dessas provas. O motivo de tal necessidade foi devido à presença de um número de alunos ser registrada no momento da realização das provas, mas as informações sobre os

resultados obtidos por esses alunos em algumas dessas provas não terem sido encontradas. Portanto, o *N* dos participantes das provas do SARESP será referido, de acordo com a Tabela 8 do Apêndice B. O *N* das provas realizadas por esses participantes, conforme a Tabela 9 do mesmo apêndice.

O *N* de alunos participantes das provas do SARESP de 2005, conforme Tabela 8, do Apêndice B chegou a 1055 alunos. Desses, 519 eram do gênero masculino e 536 do gênero feminino. Os participantes das provas foram 192 da 1ª série, 242 da 2ª série, 284 da 3ª série e 337 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.

O *N* de provas realizadas pelos alunos participantes do SARESP, de acordo com a Tabela 9, do Apêndice B, foi de 2617 provas. Foram apuradas 1004 provas de matemática, 426 de leitura e escrita, 618 de leitura e 569 provas de redação. As referidas provas foram feitas por um total de 1300 alunos do gênero masculino e outros 1317 do gênero feminino.

Para o estudo sobre o desempenho escolar dos alunos da rede municipal, levantamos dados referentes ao ano de 2005 e 2006. No ano de 2005, de acordo com a Tabela 10, do Apêndice B, apuramos um total de 65 participantes do gênero masculino e 71 do gênero feminino, num total de 136 participantes da 1ª a 3ª série do Ensino Fundamental. Em 2006, participaram 316 alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Desses, 169 eram do gênero masculino e 147 do gênero feminino, conforme o exposto na Tabela 11, do Apêndice B.

2.2 Materiais

A coleta de dados privilegiou variadas fontes de informações. Os achados foram utilizados de acordo com a finalidade da informação pretendida. Buscamos conhecer se no ambiente escolar haveria algum viés de gênero a influenciar o desempenho dos alunos. Com esse objetivo, os instrumentos foram concebidos para extrair as informações referentes ao desempenho social e acadêmico dos alunos das séries iniciais do ensino Fundamental e a concepção dos demais atores da comunidade escolar sobre esse os fatores que poderiam possibilitar esse desempenho.

Para a análise do tipo de desempenho em convivência social do aluno, foi necessário investigar os registros de ocorrências de incidentes havidos no meio escolar. Levantamos também as notas obtidas por esses, a fim de verificar as influências do desempenho social no desempenho acadêmico e ainda se essas variáveis têm sido mais visíveis de acordo com o gênero do aluno. Nessa linha, fizemos a investigação sobre o panorama existente no ambiente escolar, em termos de percepção de gênero, ao buscarmos informações sobre a qualificação dos alunos, em conformidade com o seu gênero, pelos professores, funcionários, diretores e coordenadores. Buscamos também verificar a interação no ambiente escolar no estudo da convivência acadêmica e social do aluno, seus colegas e professor na sala de aula e pátio. Esses atores foram observados em situações nas quais, ora se privilegiava as atitudes evidenciadas pelo aluno e ora se visava conhecer o desempenho do professor.

O material utilizado para a coleta desses dados apoiou-se nos instrumentos abaixo relatados, cuja descrição é feita no tópico 2.3.

- Ficha de Observação do Aluno – Apêndice C;
- Ficha de Observação do Professor – Apêndice D;
- Ficha de Registro de Ocorrências do Livro Negro – Apêndice E;
- Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno Versão Masculina e Versão Feminina – Apêndice F;
- Ficha de Avaliação do Desempenho Escolar Municipal – Apêndice G;
- Desempenho Escolar de Alunos das Escolas Estaduais – SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Apêndice H.

2.3 Procedimentos

2.3.1 Procedimentos de construção dos instrumentos

A filmagem do ambiente escolar foi o procedimento que deu origem a dois dos instrumentos utilizados nesta pesquisa. As cenas registradas nos forneceram uma série de situações que, após análise e seleção, foram contempladas na Ficha de Observação do Aluno (Apêndice C) e na Ficha de Observação do Professor (Apêndice D).

Para proceder à filmagem, utilizamos uma filmadora da marca Panasonic, modelo Palmcorder – VHSC – PV. A207 e tripé para apoio da referida câmera. Para a análise e editoração do conteúdo filmado foram utilizados dois aparelhos de vídeo K7 da marca Philips e um aparelho de TV de 21 polegadas da mesma marca.

Foram realizadas 30 horas de filmagem em duas escolas. Uma escola estadual de 1ª a 4ª série e uma escola particular com alunos de Educação Infantil a 8ª série do Ensino Fundamental serviram a esse propósito. Ambas as escolas pertencem ao município de Presidente Prudente e não fizeram parte da continuidade da pesquisa. Essas duas escolas foram escolhidas, primordialmente, porque tivemos a anuência das diretoras e por terem um número de alunos mais elevado que a maioria das escolas semelhantes, o que poderia permitir maior visibilidade de questões afeitas ao gênero no ambiente escolar. Não obstante, na escola particular não pudemos filmar no interior das salas de aula devido basicamente à falta de espaço. As classes eram superlotadas e pequenas, o que impossibilitava nossa presença com os apetrechos necessários para a filmagem. As cenas de interior de sala de aula foram feitas tão somente na escola estadual.

Em observação prévia das escolas, foi possível perceber que as situações de convivência entre os alunos, seus colegas e seus professores se apresentavam muito similares, salvo as condições de higiene e cuidado material do espaço. Parecia desnecessário filmar as mesmas situações nos dois sistemas de ensino, mas o fizemos mesmo assim. Foram realizadas filmagens contínuas com as quais pudemos obter amostras de episódios comportamentais definidos segundo critérios de identificação das características críticas da população.

Na escola particular, foram filmados apenas o recreio e as aulas de Educação Física, em quatro sessões em dias alternados. A escola particular oferecia as aulas de Educação Física no período da tarde e as demais disciplinas no período da manhã.

No caso da escola estadual, a filmagem foi feita em dias alternados com duas sessões de período integral, manhã e tarde, em cada uma das séries do Ensino Fundamental, inclusive no recreio, entradas e saídas dos alunos na classe.

A decisão de obter primeiramente informações extraídas da filmagem para a construção dos instrumentos de coleta, foi tomada com base em nosso intuito de captar os significados presentes na dinâmica das interações entre professoras e alunos. A experiência mostra que a filmagem propicia maior fidelidade à observação. Por esse meio é possível obter mais detalhes da ação visualizada. A presença de uma câmera pode dificultar a espontaneidade dos observados, o que pode complicar o controle a ser exercido pelo pesquisador. Nesse aspecto, procuramos obter o máximo de controle de variáveis para conseguirmos a minimização do problema.

Consideramos a filmagem o momento portador da chave para a realização das demais análises. A partir da filmagem, elaboramos os demais instrumentos e esses nos propiciaram um processo de aplicação e análise com segurança e tranquilidade.

Após ser levantada a categorização, foi possível elaborarmos um primeiro modelo da ficha de observação dos alunos e também da ficha de observação dos professores, conforme buscaremos esclarecer no tópico a seguir.

2.3.1.1 Fichas de Observação do Aluno e Ficha de Observação do Professor

Esse material foi elaborado a partir de cenas da filmagem do ambiente escolar nas situações oferecidas pelo cotidiano dessas instituições. Os instrumentos denominados Ficha de Observação do Aluno e Ficha de Observação do Professor, contemplaram um repertório dos comportamentos passíveis de serem emitidos por

alunos e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em seus movimentos rotineiros na sala de aula e no ambiente escolar como um todo.

O levantamento efetuado por meio das Fichas de Observação do Aluno (Apêndice C) buscou informações concernentes ao desempenho acadêmico e social dos alunos participantes da pesquisa. Foram privilegiadas as situações de convívio acadêmico e social do aluno com os outros colegas, seus professores, funcionários, diretores e coordenadores.

A Ficha de Observação do Professor (Apêndice D) com um repertório dos comportamentos passíveis de serem emitidos por professores. As informações levantadas na Ficha de Observação do Professor buscaram identificar o desempenho social e didático desses profissionais frente às diferenças de gênero no desenvolvimento de suas aulas.

A primeira versão dos protocolos de observação do aluno e do professor foi utilizada para o treinamento dos observadores efetivos³ no *locus* da pesquisa. Foram feitas duas aplicações do instrumento anteriormente à aplicação final. O objetivo era testar a propriedade do instrumento para a finalidade proposta, bem como a acuidade dos observadores para garantir a aplicação que nos traria os dados a serem considerados na análise desse trabalho.

As fichas de observação do professor e do aluno foram utilizadas por dois observadores previamente treinados. Esses observadores foram selecionados dentre 10 estudantes de graduação e um de pós-graduação dos cursos de Pedagogia, Geografia e Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente. Todos os 11 postulantes à realização da observação participaram do treinamento. Apenas dois foram escolhidos, por apresentarem, durante o treinamento, maior aptidão para o trabalho a ser realizado.

O treinamento teve a duração de oito horas. Foi realizado em uma sala cedida pela instituição Associação Assistencial e Educacional Espírita – Casa da Sopa Francisco de Assis, em Presidente Prudente. O conteúdo do treinamento dos observadores consistiu em um programa apoiado nos estudos de Danna e Matos (1984) e Hutt e Hutt (1974), cujos objetivos foram:

³ Observadores já treinados e selecionados dentre todos os postulantes.

- Discutir o contexto de utilização e validade de instrumentos de coleta de dados na pesquisa;
- Analisar instrumentos e técnicas utilizadas, quanto à sua composição, validade, coerência e padronização dos itens;
- Utilização e validade de instrumentos de coleta de dados;
- Sobre as técnicas mais utilizadas para coletar dados na pesquisa:
- Observação direta: técnicas de registro com lápis e papel e com aparelhos;
- Observação indireta.
- Linguagem científica e características do relato científico: Indicadores Comportamentais, atribuições de intenções ao sujeito, atribuição de finalidades à ação observada.

O material utilizado no treinamento consistiu em fita de vídeo com partes do conteúdo filmado para a elaboração dos instrumentos. Exercícios de observação seguido de relatório oral e escrito dos resultados obtidos pelos participantes. Preenchimento de instrumento de coleta de dados referentes à observação individual do vídeo acima referido.

A avaliação dos participantes foi realizada com a consideração dos requisitos de participação, interesse e disponibilidade para a realização do trabalho, bem como o nível de aptidão evidenciado durante o treinamento.

A estrutura da observação utilizada nessa pesquisa foi sistemática ou planejada. Essa estrutura é assim denominada quando é realizada mediante condições controladas e com instrumento pertinente. Por ser realizada por meio do contato direto do observador com o fenômeno observado, a observação sistemática ou planejada possibilita obter boas informações sobre a realidade social dos atores.

Ao considerarmos a necessidade de os observadores captarem as cenas presenciadas com isenção, os instrumentos oferecidos a esses, foram concebidos a partir da realidade captada no cotidiano das escolas. Dessa maneira, após a aplicação do pré-teste, as dificuldades dos observadores foram apontadas em apenas um dos 18 itens da Ficha de Observação de Professores e em outros dois itens da Ficha de Observação dos Alunos, então com 33 itens. Também encontraram dificuldades na questão da observação seccionada, de 40 em 40 minutos. Sugerimos, então, para o próximo teste do instrumento, a adoção de

medida de tempo de observação, baseada no próprio horário adotado em todas as escolas. Esses horários foram classificados como antes do recreio, ou primeiro período, recreio, ou segundo período, e após o recreio, ou terceiro período da aula. Os observadores foram instruídos a observar todas as séries iniciais nos dois períodos de aulas, segundo as condições propiciadas primordialmente pela unidade escolar pesquisada, a fim de reunirmos dados das diversas populações do alunado de primeira a quarta série do Ensino Fundamental.

Assim definido, na aplicação do teste, as dificuldades anteriores não foram apontadas pelos observadores. Diante disso, julgamos apropriados os instrumentos de observação de professores e alunos e nos organizamos a fim de proceder à observação final. Essa foi realizada em quatro sessões de período integral para cada um dos dois instrumentos de observação.

A observação foi efetuada por dois observadores não participantes. Sentados nas últimas carteiras da sala de aula, ou posicionados de maneira discreta no pátio, durante o recreio, os observadores eram meros espectadores no ambiente. Eles compareciam às sessões munidos do instrumento, no qual anotavam a frequência dos eventos previstos.

A técnica de registro observacional utilizada pelos nossos observadores foi a de registro de evento. Não obstante a nossa decisão de que fizessem uma observação nos moldes acima expostos, após as primeiras sessões de observação, os observadores solicitaram permissão para fazer anotações de alguns acontecimentos para eles, muito marcantes durante as observações (MINAYO, 1994). Nós o permitimos, desde que fizessem esses registros após a saída das sessões de observação. Muito embora tenham levantado importantes questões a estudar, no campo das reflexões privilegiadas nesse estudo, não utilizaremos tais dados nesse momento, mas o faremos em futuras publicações.

2.3.1.2 Ficha de Registro de Ocorrências do Livro Negro

Anteriormente à idealização do protocolo de coleta de dados referentes às ocorrências atípicas de alunos registradas pela escola, procuramos confirmar a existência de tal documentação e se poderíamos ter acesso aos registros.

Procedemos, então, a um levantamento nas escolas potencialmente participantes com o objetivo de conhecer se essas utilizavam o recurso de registro de ocorrências atípicas no meio escolar. Para tanto, realizamos um levantamento por telefone nas unidades escolares do município de Presidente Prudente. Telefonamos para as escolas públicas e também para um total de 15 unidades pertencentes à rede particular das séries iniciais de ensino fundamental.

Nas escolas públicas, conforme as respectivas secretarias foi unânime a informação de utilização de tais registros. Nas 15 escolas privadas investigadas foi informado que 11 mantinham esses registros e outras quatro não faziam uso de registro de ocorrências. Das quatro escolas particulares que não mantinham registros de ocorrências, três informaram possuir, no máximo, nove alunos por sala, e dizendo ser impossível acontecer algo entre os alunos que merecesse um registro. As informações das escolas particulares foram fornecidas por duas diretoras, cinco coordenadoras e oito secretárias de escola.

Diante dos resultados, para nós, justificava-se a inclusão das escolas particulares no rol das escolas a serem estudadas no projeto de pesquisa em elaboração. No entanto, apesar da predisponibilidade da abertura das escolas para a investigação, isso não ocorreu no momento da coleta dos dados. Pudemos realizar apenas a filmagem que deu origem aos instrumentos de a Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno e observação de professores e alunos. A unidade particular escolhida, apesar de já ter assinado uma permissão, não permitiu que fizéssemos a observação dos alunos e professores e a pesquisa documental, o que motivou a desistência de verificarmos as escolas particulares.

Em prosseguimento, visitamos quatro das unidades escolares que participariam da pesquisa, a fim de conhecer como eram feitos os registros das ocorrências. Em uma das escolas utilizavam um livro de registro com termo de abertura e assinado pela direção. Nas outras três, utilizavam cadernos. Esses também continham o termo de abertura oficializado pela assinatura da coordenação e direção. Em todas as escolas foi unânime a definição de "Livro Negro" para caracterizar esse instrumento de registro das ocorrências.

Após a primeira leitura do conteúdo das ocorrências, verificamos a necessidade de contemplar os aspectos quantitativos e qualitativos dos relatos existentes. Decidimos, então, considerar na Ficha de Coleta de Dados do Livro Negro o texto de descrição da ocorrência, a data, série e período em que estudavam

os alunos envolvidos, bem como o autor do registro. Em geral, os registros continham todas essas informações. Optamos por transcrever o texto em sua forma de escrita original, isto é, *ipsis letteris*. Tal decisão foi inspirada ao pensarmos na análise que deveríamos fazer desses dados. Seria preciso esgotar a totalidade da informação, sem omissões, a fim de obter uma amostra que verdadeiramente representasse o universo que pesquisávamos. Nesse paradigma, estaríamos de acordo com as regras de exaustividade, representatividade, bem como as regras de homogeneidade descritas por Bardin (1995). Embora a mesma autora e também Martins (1994) tenham escrito sobre as impossibilidades, às vezes, de se prever procedimentos sistemáticos em passos, no caso dos relatos encontrados no Livro Negro, pareceu-nos ser oportuno fazê-lo.

Das escolas municipais, a unidade "V" não forneceu esse documento, justificando-se com a perda de tal livro de registros em virtude de estar em período de extinção. Portanto, foram verificados os registros de três escolas da rede municipal e outras três da rede estadual.

Os registros das ocorrências traziam motivos majoritariamente ligados a problemas de desentendimento entre os alunos e a comportamentos indesejados em sala de aula. Verificamos nesses relatos as queixas dos professores e outros atores da escola. Esses encaminhavam o aluno aos registros nos livros de ocorrências pelos seus atos de rebeldia, muitas vezes acompanhados de agressões verbais, físicas e destruição de objetos e do patrimônio.

Para proceder à organização e análise dos dados das ocorrências do Livro Negro, consideramos a técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (1995). A Análise de Conteúdo possibilita uma leitura de motivações, atitudes, valores, crenças, tendências, finalidades, ideologias e outras categorias que podem caracterizar os fenômenos sociais ocultos na linguagem, seja ela verbalizada, visualizada ou grafada. Ao escolhermos essa técnica, além de maior visibilidade gramatical às características aparentes no relato, buscamos um bom instrumento de indução para investigarmos as causas ou variáveis inferidas, a partir dos efeitos, ou seja, as variáveis de inferência ou indicadores (BARDIN, 1995; BARROS; LEHFELD, 1996; TRIVIÑOS, 1987).

A técnica por nós eleita não tem modelo pronto. É construída de acordo com cada momento na seqüência do trabalho de análise. Para a pré-análise, separamos os elementos do texto à medida da presença das variações relatadas. Se

buscávamos evidências de diferença de atitudes sociais segundo o gênero dos alunos, nesses relatos tivemos certa facilidade para a organização porque os dados eram deveras pertinentes ao objetivo geral da pesquisa.

Após o levantamento das variáveis encontradas no corpo dos relatos das ocorrências, organizamos os dados de acordo com o significado semântico de cada um. Assim, buscamos encaixar as palavras-chave das ocorrências em categorias julgadas representativas dessas expressões. Inicialmente, levantamos três categorias, nas quais poderíamos abrigar as classes pertinentes aos fatos comuns nesse tipo de documento.

- Motivo gerador da ocorrência;
- Providências de âmbito escolar após a ocorrência e
- Intercâmbio escola e família.

Essa seqüência de categorias explica-se porque estavam presentes em todos os relatos de ocorrência levantados. Naturalmente, para haver um relato desses é necessário um motivo gerador, algum fato que desencadeou tal encaminhamento de ação oficial da escola. Também parecia lógico o fato de estar presente em todos os relatos o encaminhamento dado às questões surgidas nas ocorrências. O terceiro eixo de classificação dos relatos envolveu uma seqüência usual de tentativas da escola para solucionar os problemas resultantes dessas ocorrências. A categoria intercâmbio escola e família mostrou o desfecho, por assim dizer, dos relatos feitos nos Livros Negros das escolas estudadas.

Ao classificar os motivos das ocorrências, demos enfoque a três classes representativas desses fatos. As ocorrências eram sempre geradas por motivos como agressividade, problemas pedagógicos ou acidentalmente. Nesse trio semântico, definimos essas classes de motivos das ocorrências, no bojo das quais vinham as ações pertinentes ao universo por elas representadas. Assim, num primeiro momento, as classes AGRESSIVIDADE, PEDAGÓGICO e ACIDENTE, comportaram as subclasses AGREDIR FISICAMENTE, AGREDIR VERBALMENTE, BRINCADEIRAS DE MAU GOSTO, DESOBEDIÊNCIA, FURTO, VANDALISMO, DESTRUIÇÃO DE OBJETOS, OBSCENIDADE e PERTURBAÇÃO. Nossa organização inicial desses dados pode ser visualizada no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Significado Atribuído aos Relatos dos Documentos de Ocorrências do Livro Negro - Parte I.

MOTIVOS GERADORES DA OCORRÊNCIA			
AGRESSIVIDADE		PEDAGÓGICO	ACIDENTE
AGREDIR FISICAMENTE	Empurrar; estapear; chutar; cortar; cuspir; ferir; Socar; atirar objetos; derrubar; puxar os cabelos; beliscar; auto-agredir-se.	Atrapalhar a aula	Gerar ferimento Involuntariamente
		Faltar às aulas	
		Fuga da escola	
AGREDIR VERBALMENTE	Insultar; dizer e/ou escrever palavras afrontosas; Xingar; destratar; provocar; ameaçar.	Não fazer atividades	
BRINCADEIRA DE MAU GOSTO	Fazer maldades contra outra pessoa e alegar ser brincadeira; fazer e/ou participar de brincadeiras com riscos à sua integridade física, bem como à de outrem.		
DESOBEDIÊNCIA	Ignorar as autoridades escolares, suas ordens, avisos, conselhos e chamados.		
FURTO	Apoderar-se de pertences alheios em sua ausência.		
VANDALISMO	Destruição e agressão ao patrimônio da escola e da comunidade.		
DESTRUIÇÃO DE OBJETOS	Causar danos a objetos alheios.		
OBSCENIDADE	Falar palavrões; fazer gestos e atos considerados fora do decoro da escola; tocar alguém ou a si próprio intimamente.		
PERTURBAÇÃO	Comportar-se inadequadamente, promover arruaça, bagunça, desordens e desarmonia no ambiente em que se encontra.		

Para proceder à classificação das ocorrências pertencentes à classe AGRESSIVIDADE, buscamos, não somente o significado lexical, como também o simbólico. O significado semântico, nos relatos, tantas vezes comporta intenções distintas que podem ser parte de classificações concebidas pela vivência do indivíduo que o emitiu. Com base na teoria de Vygotsky, afirmamos que o desenvolvimento cognitivo age como fruto da história social do indivíduo. As habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento na comunicação, tanto no aspecto interior ou semântico e significativo, quanto no exterior ou fonético,

mesmo com suas características de unidade, podem ter seus movimentos regidos pela idiossincrasia (PINO, 1991; VYGOTSKY, 1989a; VYGOTSKY, 1989b).

Dessa maneira, entendemos que ao escrever um relato de ocorrência no Livro Negro, o indivíduo busca compartilhar com o leitor, não só o significado grafado, o sentido de sua leitura da tal ocorrência, realizada de acordo com sua vivência afetiva de fatos semelhantes. A fazer luz nesse tipo de interpretação, vieram os nossos anos de experiência docente em escolas de ensino fundamental das séries iniciais. Essa experiência profissional guiou nossa imaginação a fim de buscarmos o sentido mais exato dos relatos, geralmente escritos por coordenadores e profissionais da escola, não ligados aos trabalhos pedagógicos. Raramente esses relatos são feitos por diretores e nunca por professores.

A interpretação dos relatos de ocorrências do Livro Negro que abrangiam os motivos ligados às questões pedagógicas e acidentais, bem como às providências tomadas a partir da ocorrência e a participação da família nesses acontecimentos, foram muito pontuais. Por serem relatadas de maneira muito clara, ou na inexistência desses esclarecimentos, os dados foram classificados de acordo com o que se pode visualizar no Quadro 2, na próxima página.

Quadro 2. Significado Atribuído aos Relatos dos Documentos de Ocorrências do Livro Negro - Parte II.

PROVIDÊNCIAS DO ÂMBITO ESCOLAR		INTERCÂMBIO ESCOLA / FAMÍLIA	
ADVERTIR ENCAMINHAR AO PSICÓLOGO NOTIFICAR A FAMÍLIA NOTIFICAR A POLÍCIA PRIMEIROS SOCORROS	Quando no texto aparece "Da próxima vez.(...)", ou similar.	FAMÍLIA COMPARECE (para)	Fazer Reclamação Contra A Escola A Professora Outro Aluno Atender ao chamado da escola ou vai voluntariamente conhecer a situação do filho por ocasião da ocorrência e/ou outros assuntos.
REGISTRAR A OCORRÊNCIA REUNIÃO COM OS ENVOLVIDOS SUSPENSÃO DA FREQUÊNCIA ÀS AULAS	Quando vem apenas o relato da ocorrência e nenhuma outra providência foi registrada. Quando é realizada uma acareação, retratação e/ou aconselhamento de um responsável pela escola juntamente aos envolvidos na ocorrência.	FAMÍLIA NEGLIGENTE	Quando houve uma notificação e a família não comparece a escola a fim de verificar o ocorrido.

Quadro 3. Categorização das Ocorrências do Livro Negro.

MOTIVO GERADOR DA OCORRÊNCIA			PROVIDÊNCIAS DO ÂMBITO ESCOLAR APÓS A OCORRÊNCIA	INTERCÂMBIO ESCOLA E FAMÍLIA	
				FAMÍLIA NEGLIGENTE	FAMÍLIA COMPARECE
AGRESSIVIDADE	PEDAGÓGICO	INVOLUNTÁRIO			
VANDALISMO	ATRAPALHAR A AULA	ACIDENTE	ADVERTIR		RECLAMAÇÃO CONTRA ESCOLA
AMEAÇA	FALTAS	FERIMENTO	ENCAMINHAMENTO AO PSICÓLOGO		RECLAMAÇÃO CONTRA O PROFESSOR
AGRESSÃO FÍSICA	FUGA DA ESCOLA		NOTIFICAR A FAMÍLIA		RECLAMA CONTRA O ALUNO
AGRESSÃO VERBAL	NÃO FAZER ATIVIDADES		NOTIFICAR A POLÍCIA		ATENDE AO CHAMADO
BRINCADEIRA DE MAU GOSTO			PRIMEIROS SOCORROS		
FURTO			REGISTRAR A OCORRÊNCIA		
DESOBEDIÊNCIA			REUNIÃO COM OS ENVOLVIDOS		
DESTRUIÇÃO			SUSPENSÃO DA FREQUÊNCIA ÀS AULAS		
OBSCENIDADE					
PERTURBAÇÃO					

Em conformidade com o Quadro 3, após a categorização das ocorrências do Livro Negro, os dados foram quantificados e utilizados para, em confronto com os demais dados a receberem o tratamento estatístico e a devida análise dos achados que continha.

2.3.1.3 A Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno Versão Masculina e Versão Feminina

Para a definição dos itens que compuseram o instrumento buscamos informações sobre a concepção de Bom Aluno e Mau Aluno dentre os professores, coordenadores, diretores e funcionários das unidades de ensino municipal de Marília. Esses profissionais participavam do curso "Escola Para Todos", desenvolvido por docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP campus de Marília realizado de abril a junho de 2006, nas dependências do Sun Valley Park Hotel no município de Marília.

Inicialmente solicitamos a colaboração dos participantes, seguida de um breve esclarecimento nosso sobre o objetivo da coleta. Foi distribuída para cada participante uma folha de papel sulfite contendo três colunas denominadas FUNÇÃO, na qual o respondente escreveria o papel que desenvolve em sua escola, e as seguintes denominadas BOM ALUNO e MAU ALUNO, respectivamente. Solicitamos que preenchessem as colunas. Em seguida, pedimos que expressassem a sua concepção com qualificativos. No entanto, diante da dificuldade de alguns respondentes, permitimos que esses se comunicassem com frases e ou definições mais amplas dessas características de alunos.

Ao final, foram recolhidas 98 fichas preenchidas. Foi realizado um levantamento dos qualificativos evidenciados pelos participantes e, das expressões mais longas, retiradas o que se identificasse, segundo nosso critério, com a essência da idéia do respondente. Por exemplo, um participante escreveu "... aluno que falta muito...", na coluna MAU ALUNO, teve sua resposta categorizada como FALTOSO. Já para quem escreveu na coluna BOM ALUNO "... tem caderno limpo, tem letra bonita, tudo muito caprichado, bem cuidado..." a categorização foi para CAPRICHOSO, ASSEADO, CUIDADOSO.

No total, foram levantados 49 itens diferentes para BOM ALUNO e 45 para MAU ALUNO. A esses 45 itens da categoria MAU ALUNO foram acrescentados outros cinco itens, baseados em cinco itens levantados no rol dos 49 itens da categoria BOM ALUNO. Assim, o item Amoroso deu origem a Desafeiçoado, Asseado a Sujo, Atencioso a Disperso, Bem-Humorado a Triste e o item Topa-Tudo trouxe o item Hostil. Outros dois itens já pertencentes à categoria MAU ALUNO

também deram origem a novos itens. O item Displícite deu origem ao item Metuculoso e o item Chato para Impertinente. Dos dois novos itens, Metuculoso foi compor o rol dos qualificativos de BOM ALUNO e Impertinente para os itens que compuseram a lista de MAU ALUNO.

Um dos itens indicados pelos respondentes foi por nós considerado como portador de margem a interpretações duvidosas. Desse modo, substituímos o item Ardido por Estridente. Para a escolha do qualificativo Estridente baseamo-nos na, para nós, clara intenção do respondente em qualificar a voz do aluno como estridente, mas utilizando-se da expressão "(...) o aluno que grita ardido (...)". Assim, foram reunidos 50 itens para BOM ALUNO e outros 51 para MAU ALUNO, totalizando 101 itens para a escala em construção.

Aos 101 itens foram acrescentados outros sete itens que constituiriam a Escala de Mentira. Tal escala tem o objetivo de verificar o nível de atenção, aborrecimento ou cansaço, de compreensão do trabalho que deveria fazer no instrumento de coleta, bem como do comprometimento do respondente ao marcar as alternativas na Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno. Os itens da escala de mentira são compostos de qualificativos com respostas já previstas. Sendo assim, estrategicamente colocadas entre os demais itens da escala, poderão mostrar ao pesquisador se houve algum tipo de falseamento do participante ao qual foi solicitado o preenchimento do instrumento (OMOTE et al, 2005).

Inicialmente, para compor a escala de mentira foram escolhidos os itens Antálgico, Borocoxô, Embotado, Furbesco, Jocosu, Refrulhador e Xendengue. Após a aplicação do pré-teste, verificamos a necessidade de permanecer apenas com os itens Antálgico, Furbesco, Refrulhador e Xendengue. Esses itens se mantiveram fiéis ao mister da escala de mentira ao acusarem no pré-teste uma porcentagem favorável nas respostas deles esperadas. A alternativa NÃO SEI era a resposta esperada, diante de grande probabilidade de desconhecimento do significado dos itens da Escala de Mentira. Para nós, dentre as alternativas SIM, NÃO e NÃO SEI, o percentual confiável de respostas aos itens componentes da Escala de Mentira deveria ser de 75 a 100% para a alternativa NÃO SEI.

O teste do instrumento da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno foi aplicado a 40 profissionais já atuantes em unidades escolares de Presidente Prudente e da região em cargos e funções de coordenação pedagógica, direção e como funcionários. Esses participavam de um curso oferecido pela

Associação de Professores do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Tratava-se de um curso de preparação para o concurso de efetivação no cargo de diretor de escola na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A aplicação do pré-teste foi efetivada em 24 de junho de 2006, nas dependências da EE Prof^a Maria Luiza Bastos em Presidente Prudente. Os resultados evidenciaram a confiabilidade da utilização dos itens Antálgico, Furbesco, Refrulhador e Xendengue na Escala de Mentira da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, de acordo com as Tabelas 1 e 2.

Tabela 1. Resultados da escala de mentira nas formas A e B Feminina no teste do instrumento de aplicação da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno.

RESULTADOS DA ESCALA DE MENTIRA NAS FORMAS A E B FEMININA NO TESTE DO INSTRUMENTO DE APLICAÇÃO DA MEDIDA DA PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE BOM E MAU ALUNO																						
ITENS DE MENTIRA	ANTÁLGICO			BOROCOXÔ			EMBOTADO			FURBESCO			JOCOSO			REFRULHADOR			XENDENGUE			
PARTICIPANTES	SIM	NÃO	NÃO SEI	SIM	NÃO	NÃO SEI	SIM	NÃO	NÃO SEI	SIM	NÃO	NÃO SEI	SIM	NÃO	NÃO SEI	SIM	NÃO	NÃO SEI	SIM	NÃO	NÃO SEI	
PROFESSOR	1	6	29	11	3	22	5	7	24	3	5	28		9	27	4	6	26	2	7	27	
COORDENADOR	2				2				2			2		2				2			2	
OUTROS			2		1	1			2			2			2			2			2	
TOTAL PARCIAL	3	6	31	11	6	23	5	7	28	3	5	32		11	29	4	6	30	2	7	31	
TOTAL GERAL	40			40			40			40			40			40			40			
% DA MAIOR FREQUÊNCIA	77,5%			57,5%			70%			80%			72,5%			75%			77,5%			

Tabela 2. Resultados da escala de mentira nas formas A e B Masculina no teste do instrumento de aplicação da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno.

RESULTADOS DA ESCALA DE MENTIRA NAS FORMAS A E B MASCULINA NO TESTE DO INSTRUMENTO DE APLICAÇÃO DA MEDIDA DA PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE BOM E MAU ALUNO																						
ITENS DE MENTIRA	ANTÁLGICO			BOROCOXÔ			EMBOTADO			FURBESCO			JOCOSO			REFRULHADOR			XENDENGUE			
PARTICIPANTES	SIM	NÃO	NAO SEI	SIM	NÃO	NAO SEI	SIM	NÃO	NAO SEI	SIM	NÃO	NAO SEI	SIM	NÃO	NAO SEI	SIM	NÃO	NAO SEI	SIM	NÃO	NAO SEI	
PROFESSOR	4	2	30	9	21	6	6	6	24	6	3	27	6	7	23	2	4	30	3	5	28	
COORDENADOR			2		2			1	1		1	1		1	1	1	1				2	
OUTROS			2	2					2			2			2			2			2	
TOTAL DE RESPOSTAS	4	2	34	11	23	6	6	7	27	6	4	30	6	8	26	3	5	32	3	5	32	
TOTAL GERAL	40			40			40			40			40			40			40			
% DA MAIOR FREQUÊNCIA	85%			57,5%			67,5%			75%			65%			75%			80%			

O instrumento Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno foi aplicado pela pesquisadora, com a colaboração de um auxiliar de pesquisa. Para aplicar a Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno aos funcionários nos adaptamos às datas e horários de menor fluxo de trabalho que tinham na escola. Todos os respondentes receberam as mesmas instruções⁴ para assinalar os itens de sua preferência. Buscamos sempre aplicar o instrumento a grupos de funcionários, a fim de aproveitar a permissão da direção para a sua ausência do posto de trabalho e também para economia de tempo em explicações sobre o instrumento ao responder a eventuais dúvidas sobre o preenchimento do protocolo.

Aos professores, diretores e coordenadores o instrumento foi submetido em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e também em Horário de Recreio, previamente combinado com a direção para ser prolongado, devido ao tempo de preenchimento da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno pelos professores.

A duração máxima de aplicação do instrumento aos funcionários foi de uma hora e vinte e três minutos (1h23min.). A mínima, de trinta e dois minutos (32 min.). Para aplicar aos professores, a duração máxima foi de quarenta e dois minutos (42 min.) e a mínima de dezesseis minutos (16 min.).

2.3.1.4 Ficha de Avaliação do Desempenho Escolar Municipal

O estudo do desempenho escolar dos alunos teve o objetivo de verificar o desempenho escolar dos alunos e relacioná-lo a fatores de gênero. O desempenho acadêmico é tão importante quanto os outros fatores analisados neste estudo, no entanto, em nosso julgamento, é bastante esclarecedor da verdadeira situação do

⁴ **Caro Colaborador,**

Solicito a sua ajuda, no sentido de responder a **TODOS** os itens abaixo relacionados, marcando com um "**X**" **apenas uma** das três alternativas. São elas: "SIM", "NÃO" e "NÃO SEI". Se, porventura, você encontrar alguma palavra cujo significado não conheça, por favor, não fale nada e não pergunte a ninguém o seu significado. Apenas **escolha uma das três** alternativas e marque-a..

Desde já, agradeço a sua valiosa colaboração nesse trabalho. **GÊNERO DO COLABORADOR:** () MASC () FEM - **FAIXA DE IDADE:** () MENOS DE 30 ANOS () DE 30 A 40 ANOS () DE 40 A 50 ANOS () MAIS DE 50 ANOS - **CATEGORIA PROFISSIONAL:** () Professor () Diretor () Coordenador () Funcionário () Outro

aluno no ambiente escolar no qual está estudando. Pode ser extremamente desconfortável para o aluno, sua família e para a sua professora, além de estar presente no "Livro Negro", ter um fraco desempenho acadêmico. Também pode ser desconfortável para toda a comunidade escolar, inclusive ao aluno e sua família, ter bom aproveitamento e não ter um bom desempenho na convivência social do ambiente escolar. Por esses motivos buscamos conhecer os dados de desempenho acadêmico dos alunos e, além de verificar as influências das questões ligadas ao gênero, saber se o aproveitamento escolar tem relações com o desempenho social do aluno.

Para atingirmos esse objetivo realizamos uma pesquisa documental nas quatro unidades escolares da rede municipal e levantamos os dados relativos ao aproveitamento dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Os dados foram coletados e transcritos em um instrumento elaborado por nós e denominado Ficha de Acompanhamento do Desempenho Escolar do Aluno da Rede Municipal. Na ficha era requisitado o preenchimento de dados de identificação do aluno como gênero, ano escolar e período de estudos. A ficha apresentou ainda, caselas para preenchimento do ano base de estudos. Devido ao fato de não termos ainda a nota final referente ao ano da realização da coleta, 2006, fizemos também o levantamento do aproveitamento final de 2005. A seguir, mostramos no Quadro 4, o modelo reduzido daquele utilizado para compor a Ficha de Acompanhamento do Desempenho Escolar do Aluno da Rede Municipal.

Quadro 4. Ficha de Acompanhamento do Desempenho Escolar do Aluno da Rede Municipal.

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS																
UNIDADE ESCOLAR:										DATA DA COLETA:			INFORMANTE:			
IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO									DESEMPENHO ESCOLAR DO ALUNO					FREQUÊNCIA		
Nº	GÊNERO		SÉRIE ESCOLAR				PERÍODO DE ESTUDOS		ANO BASE	LÍNGUA PORTUGUESA*					AULAS DADAS	FALTAS
	MASC	FEM	1º	2º	3º	4º	MANHÃ	TARDE		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	CF		
									2005							
									2006							

Nº: Número de Ordem das Informações; **1ºB, 2ºB, 3ºB e 4ºB:** Bimestres do Ano Letivo Escolar; **CF:** Conceito Final; ***:** O mesmo modelo foi utilizado para a anotação das informações das demais disciplinas estudadas nas escolas municipais, **MATEMÁTICA, ED. UCAÇÃO ARTÍSTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA, CIÊNCIAS.**

2.3.1.5 Desempenho Escolar de Alunos das Escolas Estaduais – SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Os dados relativos ao desempenho escolar dos alunos da rede estadual de educação foram extraídos da prova do SARESP do ano de 2005.

Nessa perspectiva, a busca dos dados do SARESP das três escolas estaduais, denominadas "L", "P" e "T", caracterizou-se como uma pesquisa documental, efetivada em documentos impressos e também por meio eletrônico.

2.4 Análise dos dados

A análise dos dados coletados foi realizada com vistas ao objetivo da pesquisa de verificar se poderiam existir influências de concepções de gênero no ambiente escolar.

Por meio da observação de professores e da aplicação da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, buscamos apurar a postura e visão dos professores, funcionários e direção diante das situações vivenciadas no ambiente escolar. Também por meio desses instrumentos, destacamos as influências e impactos das relações de gênero no desenvolvimento do trabalho desses profissionais escolares com os alunos.

Ao levantar os dados referentes ao aluno, procuramos fazer a verificação de seu desempenho escolar e social. O acompanhamento dos alunos em situações de sala de aula e durante o recreio nos interessaram, principalmente por acreditamos que no dia-a-dia parece difícil para os indivíduos a dissimulação dos movimentos habituais em contato com o seu ambiente social. Por isso, a análise dos dados de observação do aluno, em comparação com análise dos dados registrados no Livro Negro das escolas, foi dirigida com vistas à obtenção de fundamentação quantitativa do problema levantado em nossa tese.

2.4.1 Análise de dados da Filmagem

Nesse contexto, ao analisarmos a filmagem, buscamos utilizar a técnica de análise do discurso. Tal técnica foi, então, adaptada ao objetivo geral de nossa pesquisa, bem como ao objetivo específico de idealização do instrumento a ser utilizado na coleta de dados por meio da observação de professores e de alunos. A interpretação das cenas de 30 horas de filmagem foi um trabalho de longa duração. Tão logo efetivada a primeira leitura, ou leitura flutuante, registramos a descrição das cenas mais condizentes com o nosso objetivo. Para capturar as mensagens das cenas que mais chamavam a atenção ao nosso objetivo, foi necessário rever diversas vezes os filmes. Os filmes têm sempre um novo sentido, uma nova

mensagem a cada vez que se entra em contato com ele. Rever um filme pode significar reescrevê-lo, reelaborar o seu conteúdo e encontrar novas formas de compreendê-lo. Tínhamos, então, uma lista de ações ocorridas no ambiente escolar que poderiam ser adaptadas e servir de enunciados nos dois instrumentos a serem elaborados (BARDIN, 1995; PASSARELLI, 2000).

A análise da filmagem teve continuidade com releitura exaustiva, a fim de situarmos os pontos da gravação em que verificamos os itens descritos para a elaboração da editoração da filmagem. Ao definirmos as cenas que retratavam nossa finalidade de pesquisa, resumimos 30 horas de filmagem em uma hora de cenas que ainda deveriam ser exaustivamente revistas para a consecução do nosso objetivo. Chegamos, então, ao *corpus* da classificação inicial que permitia maior visibilidade dos problemas a abordar em nossa busca dos rumos para a continuidade da elaboração dos dois instrumentos de observação.

A análise dos eventos apurados na filmagem, evidenciava, nesse momento, a possibilidade de estruturação de elementos baseados em fatos ligados aos aspectos de interação professora-aluno, aluno-professora, aluno-funcionário, aluno-aluno, aluno-ação pedagógica e professora-ação pedagógica. Fizemos uma categorização intermediária, considerada a partir da medida de tempo estabelecida com base no horário das principais atividades das aulas e dos comportamentos evidenciados pelos participantes observados. A categorização intermediária da filmagem apurou os tópicos que abrigaram os elementos úteis à elaboração dos protocolos de observação.

Observação do Professor

- Aspectos Pedagógicos;
- Desenvolvimento do Conteúdo;
- Organização das entradas e saídas dos alunos na classe;
- Utilização de Material de Apoio para o Desenvolvimento do Conteúdo;
- Relacionamento Afetivo com os Alunos.

Observação do Aluno

- Tipo de brincadeiras preferidas no recreio;
- Atitudes evidenciadas com os colegas, funcionários e professor durante a aula e no recreio;
- Desempenho na realização das tarefas de sala de aula;
- Nível de atenção às explicações do professor;
- Comportamento em entradas e saídas da classe.

No bojo desses 10 tópicos, inserimos as subcategorias pertinentes a cada um e esse recorte permitiu a elaboração da Ficha de Observação do Aluno e da Ficha de Observação do Professor. As referidas fichas, produto final da análise da filmagem podem ser conferidas nos Apêndices C e D.

2.4.2 Análise dos dados da Observação de Alunos e Observação de Professores

A Observação de Alunos e Professores foi realizada a fim de verificar se nas relações desses atores no ambiente escolar poderia haver variáveis ligadas a concepções de gênero. Sendo assim, os itens que compuseram o *corpus* desses instrumentos permitiram que os dados fossem analisados de maneira a encontrar diferenças entre a atuação do gênero masculino e gênero feminino.

2.4.3 Análise de dados de Ocorrências do Livro Negro

Os dados das ocorrências do Livro Negro foram utilizados em conjunto com os dados de Desempenho Escolar dos alunos da rede estadual. Após a verificação do desempenho dos demais alunos que não figuraram como causadores de ocorrências, pudemos compará-los com o desempenho dos alunos que tinham

no currículo escolar o comparecimento a esse livro de ocorrências, como causadores dos fatos que deram origem às mesmas.

Após a coleta os dados da Ficha de Coleta de Dados do Livro Negro, as informações foram tratadas a fim de serem quantificadas. A partir dos eventos das ocorrências, foi utilizada uma categorização de eventos afeitos às categorias AGRESSIVIDADE, PEDAGÓGICO, PROVIDÊNCIAS DE ÂMBITO ESCOLAR APÓS A OCORRÊNCIA e INTERCÂMBIO ESCOLA E FAMÍLIA, conforme mostra o Quadro 3, página 49.

2.4.4 Análise de dados da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno

Esse instrumento foi elaborado com o objetivo de aprofundar as informações obtidas por meio da Observação do Professor. Procurávamos com os itens pontuados na Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, uma expansão da compreensão dos comportamentos evidenciados na observação dos professores e ainda dos fatores e determinantes da concepção de gênero de professores, diretores, coordenadores e funcionários de apoio escolar.

Prático e simples em sua utilização pelo respondente e na análise dos resultados, o instrumento baseado no modelo a Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno permite ao pesquisador a obtenção de medidas altamente confiáveis das atitudes sociais de grupos pesquisados. Trata-se de uma escala que comporta uma lista de itens. Esses itens poderão ser marcados como afirmativo ou positivo/negativo, e também com concordância e discordância total ou parcialmente do item marcado. Esse instrumento permite a sua aplicação, tanto para um só respondente como por um grupo, desde que sejam tomadas medidas adequadas de controle das variáveis previsíveis (OMOTE, 2000a).

A escala, ou conjunto de temas desta pesquisa referiu-se a dois temas fechados nas questões BOM ALUNO e MAU ALUNO. Assim, o respondente deveria marcar com um "X" a sua categoria-alvo. As alternativas, aqui, compreendiam escolher entre SIM, NÃO e NÃO SEI para evidenciar o ponto de vista do respondente sobre os qualificativos a atribuir aos alunos do gênero masculino e feminino.

Os itens mensuráveis da escala totalizavam 101, sendo 50 itens relacionados a BOM ALUNO e outros 51 afetos a MAU ALUNO. Para os itens relacionados a BOM ALUNO utilizamos o critério de ITENS FAVORÁVEIS ou positivos. ITENS DESFAVORÁVEIS ou negativos foi o critério definido para os itens relacionados a MAU ALUNO.

Cada um dos itens deveria ser assinalado com um "X" em tão somente uma das alternativas denominadas SIM, NÃO e NÃO SEI. Às respostas SIM nos itens favoráveis foi atribuído o valor de um (1) ponto. Já nos itens Desfavoráveis o valor da resposta SIM foi o inverso. A resposta SIM nos itens desfavoráveis recebeu o valor de um ponto negativo (-1). A pontuação auferida ao marcar NÃO e NÃO SEI, tanto nos itens favoráveis quanto nos itens desfavoráveis foi zero (0). O valor atribuído aos itens da escala de mentira foi zero (0), quaisquer fossem as respostas marcadas. Assim, toda vez que um respondente concordou com um item favorável, angariou um ponto. Ao concordar com o item desfavorável, marcou um ponto negativo (-1). Essa decisão foi tomada para que ficasse claramente pontuada a intenção do respondente na favorabilidade ou não aos atributos dados aos alunos do gênero feminino e/ou masculino. Isto é, buscamos as respostas claras.

2.4.5 Análise do Desempenho Escolar Municipal

A rede municipal de Presidente Prudente possui um sistema de avaliação dos alunos que considera conceitos expressos por meio de siglas PS= Plenamente Satisfatório, S= Satisfatório, NS= Não Satisfatório, P= Promovido e R= Retido. Para a análise dos dados de desempenho dos alunos da rede municipal, calculamos as porcentagens dos códigos atribuídos aos alunos.

Essa análise permitiu que comparássemos o percentual de aproveitamento dos alunos sob o enfoque de gênero masculino e feminino. Pudemos ainda proceder a um comparativo em relação ao desempenho escolar conforme o gênero entre rede municipal e rede estadual.

2.4.6 Análise dos dados de Desempenho Escolar de Alunos das Escolas Estaduais

A avaliação das competências de redação do SARESP/2005 foi aplicada somente às terceiras e quartas séries do Ensino Fundamental. Para analisar os dados referentes à maior parte dos resultados obtidos no SARESP/2005, pelos alunos das escolas pesquisadas, foi necessário tão somente utilizar a pontuação adotada pela SEE/SP, nas avaliações mostradas no Apêndice I. Decidimos atribuir pontuação numérica para substituir os conceitos atribuídos na prova de redação baseando-nos em questões de harmonização com as demais avaliações da Secretaria. Nas outras provas, os conceitos atribuídos alfabeticamente receberam, depois, pontuação numérica. Apenas à prova de redação não atribuíram pontuação numérica.

Ao analisar os dados referentes às avaliações das competências de redação, elaboramos uma escala de pontuação numérica para que pudéssemos quantificar os dados de aproveitamento dos alunos. O sistema de atribuição de valores da SEE/SP para avaliação das competências de redação dos alunos de 3ª e 4ª séries no SARESP/2005, era baseado em conceitos. Esses conceitos tinham sido atribuídos a cada uma das quatro competências avaliadas e sintetizados no que a Secretaria denominou Conceito Global, ou seja, a redação do aluno como um todo. A primeira competência avaliada foi Tema e Contexto, a segunda, Narrativo, a terceira, Narrativa, a quarta competência, o Padrão. Para cada competência havia um conjunto de quatro conceitos. I= Insuficiente, R= Razoável, B= Bom e MB= Muito Bom. Nessa perspectiva, optamos por atribuir a pontuação I= 0, R=1, B= 2 e MB= 3, ao Conceito Global do desempenho do aluno na avaliação da SEE/SP.

Após levantarmos os escores dos alunos nas referidas provas, fizemos uma comparação do desempenho escolar na rede estadual de acordo com o gênero. A análise desses dados também foi dirigida à busca de subsídios para verificarmos se o aluno com passagens pelo Livro Negro sofre alguma influência no desempenho acadêmico. Por fim, buscamos comparar o desempenho da rede estadual com o desempenho da rede municipal, com enfoque no gênero dos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na exposição e tratamento dos dados a seguir, verificaremos em que medida nos foi propiciado vislumbrar o estado de arte do ambiente escolar em relação às questões de gênero, conforme pretendíamos apurar com essa pesquisa.

Em todas as análises estatísticas adotamos o nível de confiança de 95%, com o nível de significância $\alpha = 0,05$.

3.1 Os Registros do Livro Negro

Conforme buscamos esclarecer em nossa explanação anterior, as escolas têm por dever, manter em dia todos os seus registros documentais. Dentre esses documentos legais, existe um em especial, que, pela sua finalidade, parece representar no meio escolar, uma ameaça para os alunos. O livro de registro de ocorrências atípicas no ambiente escolar, que, dentre tantas denominações recebidas através dos tempos, ficou conhecido em nosso universo de pesquisa como Livro Negro. A denominação parece assustar, porque traz a idéia de escuridão, mancha ou algo tenebroso.

As pesquisas recentes apontam à comprovação da utilidade desses documentos como auxiliares da escola para garantir o cumprimento das regras pelos alunos (RATTO, 2006). Não obstante, a má utilização desses registros de ocorrências, pode fazer com que alguns alunos sejam estigmatizados no meio escolar e na sociedade. Os resultados da utilização tendenciosa do Livro Negro, em vez de cumprir o papel de documentação auxiliar da escola, poderão estar a serviço da destruição da reputação moral dos alunos com registros. O rebaixamento do aluno nos aspectos de conduta pode levar ao rebaixamento do desempenho acadêmico e nesse aspecto reside a nossa inquietação como pesquisadora.

A grande preocupação e motivação para realizarmos esse trabalho foi a possibilidade de encontrarmos mais meninos que meninas citados nas ocorrências de indisciplina na escola. Empiricamente, suspeitávamos que os alunos do gênero masculino recebessem tratamento diferente do gênero feminino nas séries iniciais

do Ensino Fundamental. Sempre observamos o comportamento de determinados colegas que comparavam a classe em que lecionavam com as demais pelo comprimento da fila de meninos e meninas. Se a sua proporção de alunos de gênero masculino fosse maior que de outras classes, atribuíam a esse fator o mau desempenho acadêmico e a indisciplina existente. No imaginário de muitos professores as meninas são mais bem-vindas que os meninos na sala de aula, pelo comportamento mais passivo que apresentam. Não podíamos deixar de observar, também, o tratamento carinhoso e cheio de mimos dispensado às meninas e a rispidez com que os meninos são tratados. Também pontuava comentários sobre as dúvidas que pairavam sobre a masculinidade dos meninos dóceis e a feminilidade das meninas mais agitadas e dadas às brincadeiras de lutinha. Esses estereótipos atribuídos ao gênero masculino, acreditávamos, poderiam ser fatores de forte influência no desempenho social, e mais ainda no desempenho acadêmico. Com vistas à nossa experiência escolar, buscamos, então, conhecer a realidade dos fatos e levantar em números a dúvida que nos perturbava o exercício da profissão de educadora (BARRETTO, 1981; CARVALHO, 2001; CARVALHO, 2004; FERNANDES, 2001; JODELET, 1997; LOURO, 1997, 2003; MELLO, 2001; MORO, 2006; PATTO, 1993; SILVA, 1999).

Para as análises deste tópico, consideramos os totais de matrículas realizadas nos anos de 2005 e 2006. Os dados referentes à Escola V foram excluídos do total de matrículas por não ter a referida escola participado dessa etapa da coleta de dados. Também foram excluídas as classes especiais. Alguns dos alunos estudavam tanto em classe especial quanto em classe regular. Isso geraria duplicidade dos dados. Com as exclusões realizadas, tivemos o total de 4343 alunos, sendo 2265 meninos e 2078 meninas.

Nas tabelas de 3 a 7, os oito alunos que estudavam em classes especiais e com registro no livro negro não foram contados para possibilitar a comparação entre alunos com e sem registro no Livro Negro. Os alunos que estudavam em classe especial sem registro no Livro Negro também não foram considerados nessas tabelas.

Os dados coletados referentes ao livro negro foram sintetizados nas Tabelas de 3 a 8. Assim, permitimos a comparação das ocorrências e encaminhamentos quanto ao gênero, série e período escolar.

Tabela 3. Distribuição de freqüências absolutas e relativas dos alunos com e sem registro no livro negro, segundo o gênero.

Registro no Livro Negro	Masculino		Feminino		Total	
	F	%	F	%	F	%
Sim	424	19	170	8	594	14
Não	1835	81	1908	92	3743	86
Total	2265	100	2078	100	4343	100

$$\chi^2 = 105,33; \text{gl} = 1; \alpha = 0,05$$

A distribuição dos alunos sem registro no livro revelou que tanto meninos quanto meninas possuem valores percentuais semelhantes (81% e 92%, respectivamente). No entanto, a análise da distribuição segundo o gênero revelou um percentual maior de alunos do gênero masculino com registro no Livro Negro (19%) do que o de meninas (8%). A aplicação do Qui-Quadrado nos indicou que de fato houve diferença quanto ao gênero ($p < 0,0001$).

Esse trabalho foi iniciado com base em levantamento realizado anteriormente em escolas de 1ª a 4ª série de Presidente Prudente. Os resultados de então, apontaram que a maior parte dos alunos encaminhados para atendimento educacional especial era do gênero masculino. De acordo com Rister (2002), dos 747 alunos com deficiência matriculados na rede de ensino de Presidente Prudente, no período de 1997 a 2000, um total de 278 eram do gênero feminino e 469 do gênero masculino. Tanto a rede estadual de ensino quanto as organizações não governamentais apresentaram igualdade de percentuais de matrículas de alunos entre meninos e meninas. A rede municipal mostrou nível percentual na mesma casa decimal que a rede estadual e as organizações não governamentais, com pequena diferença entre a rede municipal e as demais. Esses dados nos alertaram por mostrar que algo poderia estar acontecendo com os alunos do gênero masculino. Ao apurar a evidência de uma população escolar de alunos com deficiência do gênero masculino superior à do gênero feminino, deparamos com a necessidade de aprofundarmos os estudos investigativos das causas desses dados.

A diferença encontrada entre as porcentagens de pessoas do gênero masculino e feminino nas deficiências auditiva, física e múltipla era pequena. No entanto, nas categorias de alunos com deficiência visual e mental a proporção se

revelou muito maior. Entre os alunos com deficiência visual, apuramos que os alunos do gênero masculino tiveram uma frequência de 5,09% no total geral de alunos matriculados e as alunas tiveram uma frequência de 2,14%. Entre os alunos com deficiência mental, os alunos do gênero masculino foram mais frequentes que as alunas em um percentual de 39,09% para eles e 18,74% para elas. Os dados mostraram a predominância da deficiência mental e, além disso, a incidência no gênero masculino. Diante desses dados, nos questionamos sobre o motivo de índices tão altos de meninos, ao se tratar de deficiência mental, já que a maioria dos casos não tinha a conclusão do diagnóstico psicológico ou médico e nem uma avaliação de nível pedagógico capazes de sustentar os relatados encaminhamentos. Pensamos, então, na possibilidade de haver algum tipo de desajustamento dos alunos do gênero masculino no âmbito escolar.

Ao confrontar nossas inquietações do passado com os resultados da Tabela 3 e 4, verificamos o volume de implicações que pode ter com a questão do encaminhamento dos meninos classificados como deficientes mentais aos serviços.

Na tabela 4, a seguir, o número de participantes é o mesmo que o da Tabela 3, mas, convém ressaltar que nem todos os participantes com registro no livro negro (594 alunos) especificaram o gênero do aluno que causou a ocorrência. Do total de alunos com registro, especificou-se o gênero do causador em 423 casos. A ausência de atribuição do causador da ocorrência registrada foi devido a ocorrências em que os alunos, em conjunto, praticaram atos indisciplinados e por isso foram encaminhados à diretoria. Conforme se poderá ver na Tabela 7, página 75, dentre os motivos de ocorrências, encontramos casos em que a linguagem utilizada para o relato era generalizada. Isso pode ter acontecido porque o relator não possuía provas ou argumentos para definir o responsável. Nesse caso, o registro foi feito apenas para evitar transtornos futuros em decorrência dos fatos. Outro motivo pode ter sido a participação de alunos em ocorrências, geralmente de agressões físicas ou verbais sem, no entanto ficar claro quem de fato provocou o confronto.

Tabela 4. Distribuição de freqüências absolutas e relativas dos alunos causadores das ocorrências no livro negro, segundo o gênero.

Registro no LN	Masculino		Feminino		Total	
	F	%	F	%	F	%
Sim	337	15	86	4	423	10
Não	1928	85	1992	96	3920	90
Total	2265	100	2078	100	4343	100

$$\chi^2 = 140,98; \text{gl} = 1; \alpha = 0,05$$

A Tabela 4 nos mostrou que a freqüência de alunos causadores de ocorrências no livro negro do gênero masculino foi maior (15%) do que a de alunos do gênero feminino (4%). Essa afirmação foi confirmada pela aplicação do Qui-Quadrado ($p < 0,0001$).

Tabela 5. Distribuição de freqüências absolutas e relativas dos períodos cursados pelos alunos com e sem registro no livro negro.

Registro no LN	Manhã		Tarde		Total	
	F	%	F	%	F	%
Sim	189	11	413	16	592	14
Não	1521	89	2220	84	3741	86
Total	1710	100	2633	100	4343	100

$$\chi^2 = 18,250; \text{gl} = 1; \alpha = 0,05$$

Embora as freqüências de alunos que estudavam no período da manhã e da tarde e que não tinham registro no livro negro tenham sido semelhantes (89% para manhã e 84% para tarde), observamos que, ao analisar os alunos sem registro, a situação modificou-se. Em outras palavras, os alunos com registro no livro estudavam mais à tarde do que no período da manhã.

De acordo com o resultado do Qui-Quadrado ($p = 0,0001$), de fato, existiu diferença entre as variáveis registro no livro negro e período cursado pelo aluno. Os alunos da tarde tiveram mais registros no livro negro.

Um estudo realizado no Instituto de Ciências Biomédicas, com crianças de três a seis anos de idade, alunas de uma escola de tempo integral, e com alunos de nove a 11 anos, da Escola de Aplicação da USP, apurou que é preciso respeitar o

ritmo biológico do aluno na escolha do período de aulas. Durante um ano, foi estudado o ritmo do relógio biológico infantil, que se constitui no mecanismo responsável pela sinalização dos horários registrados por nosso organismo. O estudo apurou que as crianças menores, quando não dormiam um pouco após o almoço, permaneciam irritadas e exaustas por toda a tarde. Muitos deles dormiam durante o trajeto de volta a casa. No entanto, foi apurado que a necessidade do sono à tarde diminui, com o passar dos anos. No período entre os três e os quatro anos de idade, a necessidade do sono é maior à tarde, mas aos seis anos começa a diminuir. Já com as crianças com idade acima de nove anos a dificuldade reside no despertar matinal. Isso acontece em razão de um atraso no relógio biológico. Na adolescência, o organismo passa por modificações orgânicas que parecem alterar esse mecanismo e pode provocar mudanças nos hábitos de sono e do despertar. Conforme o estudo, nessa idade seria mais natural estudar no período da tarde. Quando o jovem entra na adolescência é normal que ele passe a dormir mais tarde, por isso também passa a acordar mais tarde. Pelo que pudemos concluir as escolas estão agindo ao contrário dessas constatações. Em geral, as escolas reservam o período da tarde para as crianças da 1ª a 4ª série e o da manhã, para os alunos da 5ª série em diante. Assim, os alunos do período da manhã podem apresentar privação do sono e com isso o comprometimento do desempenho acadêmico. Por sua vez, os alunos do período da tarde, que estudam de 1ª a 4ª série, passam esse período irritados, com lentidão dos reflexos, dificuldade de concentração com possibilidade de lapsos de atenção durante as atividades simples, indisciplina, mudanças no desempenho, variações regulares do humor, mau humor, hiperatividade, sensação de fadiga e sonolência (MENNA-BARRETO, 2007).

Outro grupo ligado à saúde, buscou pesquisar a causalidade do uso de álcool entre crianças e adolescentes estudantes de escolas particulares e públicas. Ao final, além de levantarem uma incidência maior desse abuso entre o gênero masculino, apuraram que os alunos do período vespertino bebiam mais que os alunos do período matutino e esses mais que os alunos do período noturno. Apurou-se também que o uso da bebida e o mau desempenho escolar estavam associados. Não concluíram, no entanto, se o uso da bebida causava a dificuldade de aprendizagem ou se a baixa auto-estima e a dificuldade em cumprir a disciplina escolar seriam a causa do uso da bebida (SOLDERA; DALGALARRONDO; CORREA FILHO, 2004)

Nessa perspectiva, uma vez mais, convidamos o leitor a reportar-se à Tabela 5, no intuito de verificar os motivos das ocorrências registradas nos Livros Negros das escolas pesquisadas. A partir dos estudos dos pesquisadores acima, podemos pensar na influência dessas variáveis como desencadeador dos fatos de indisciplina na escola. Se o relógio biológico de crianças na idade eletiva para cursar de 1ª a 4ª série funciona a seu favor no período da manhã, seria interessante a escola passar a experimentar essas mudanças em seu ambiente. Resta saber se esse tipo de pesquisa é divulgado nas escolas e qual o interesse da prática desses achados por parte dos gestores da educação no âmbito político.

Voltamos à experiência de professora das séries iniciais e constatamos empiricamente, que os problemas apontados como motivos de ocorrências podem estar muito implicados com os sintomas apresentados por pessoas matutinas e ou vespertinas, descritos no trabalho de Menna-Barreto (2007). Nossos dados mostram que o período da tarde concentra a maior incidência de brigas, agressões verbais e perturbação, ao lado da falta de atenção e da negação do aluno em fazer as atividades propostas em sala de aula. Essas atitudes, dentre as demais, apontadas como motivos de ocorrências devem ser investigadas mais profundamente, a fim de determinarmos as causas de tantas ocorrências assim no período vespertino.

Tabela 6. Distribuição de freqüências absolutas e relativas das séries cursadas pelos alunos com e sem registro no livro negro.

Série	Com Registro		Sem Registro		Total	
	F	%	f	%	f	%
1 série	40	7	734	20	774	18
2 série	64	11	983	26	1047	24
3 série	203	34	994	26	1197	28
4 série	284	48	1041	28	1325	30
Total	591	14	3752	100	4343	100

$$\chi^2 = 177,39; \text{gl} = 3; \alpha = 0,05$$

A análise dos percentuais dessa tabela revelou que, entre os alunos com registro no livro negro, os valores aumentaram ao cursarem séries mais elevadas, principalmente a quarta série.

O Qui-Quadrado aplicado na Tabela 6, mostrou diferença estatisticamente significativa entre as variáveis: registro no livro negro e série escolar cursada pelo participante.

Nesses resultados, verificamos que, com o passar dos anos, os alunos mostram mais inadaptação e inadequação ao ambiente escolar. Os laços afetivos criados com o passar dos anos entre professor e aluno, aluno-aluno e demais membros da comunidade escolar parecem não existir. Um ambiente escolar no qual, quanto mais permanecem, mais especializados se tornam os alunos em promover indisciplina, carece de mais atenção. Seria esse mais um caso para ser investigado em futuros estudos e também pelos gestores das políticas públicas, responsáveis pelo acompanhamento das escolas em que o fenômeno se verifica.

Tabela 7. Distribuição de frequências absolutas e relativas das ocorrências registradas no livro negro, segundo a rede de ensino.

Tipo de Ocorrência		Municipal		Estadual		Total	
		f	%	f	%	f	%
AGRESSIVIDADE	Auto-agressão	1	1	1	1	2	1
	Ameaça	6	3	8	2	14	2
	Agressão física	57	27	94	26	151	26
	Agressão verbal	28	13	32	9	60	10
	Brincadeira de mau gosto	11	5	25	7	36	6
	Desobediência	14	7	28	7	42	7
	Furto	7	3	4	1	11	2
	Vandalismo	5	2	16	4	21	4
	Destruição	6	2	10	2	16	3
	Obscenidade	11	5	20	5	31	5
	Perturbação	24	11	47	13	71	12
PEDAGÓGICO	Atrapalhar a aula	29	14	58	16	87	15
	Fuga da escola	2	1	4	1	6	1
	Faltas	1	1	1	1	2	1
	Não fazer atividade	7	3	14	4	21	4
INVOLUNTÁRIO	Acidente	4	2	1	1	5	1
Total		213	100	363	100	576	100

A distribuição percentual segundo as redes municipal e estadual foi bastante semelhante. Dentre as ocorrências registradas no livro negro, destacaram-se as ações: agressão física, atrapalhar a aula, perturbação e agressão verbal, sendo que cada uma dessas categorias apareceram acima de 10%. Em geral, essas

ocorrências tendem a se relacionar com questões disciplinares e a forma como a educação tem sido conduzida.

Os professores costumam atribuir a indisciplina do aluno à falta de respaldo familiar obtido pela escola. Os pais, nas últimas décadas, têm apresentado mudança nas relações com os filhos e isso também teria conseqüências nas relações de autoridade com adultos com os quais o aluno convive na escola. Alguns professores mantêm uma disciplina mais rígida e com relações autoritárias e ameaças conseguem obter a concentração dos alunos. Outros utilizam o controle do tempo e apagam a lousa sem que os alunos terminem a lição ou apressam os alunos para a realização das tarefas, com promessas de atividades mais prazerosas para os que finalizarem mais rapidamente. Existem professores, mormente do gênero feminino, que se valem de apelos emocionais dirigidos às crianças. Então, em troca de amor ou para não deixarem tristes e ou decepcionadas as suas professoras, os alunos se comportam melhor. Essas estratégias parecem seguir o modelo de maternidade, em que a mãe, embora tenha capacidade para o cuidado de seus filhos, não tem autoridade suficiente para educá-los. A impossibilidade de educar da "mãe" se verifica porque essa estabeleceu vínculos eminentemente afetivos com os "filhos". Diante disso, a "mãe", delega a tarefa ao "pai", pois esse, sim, tem autoridade para educar os "filhos". Esses modos de obtenção do cumprimento das regras na escola mostram a influência das relações de gênero estereotipadas perpetuadas e fortalecidas pelo comportamento de educadores. Não obstante, encontram-se também no meio escolar, professores que, com o uso da motivação promovem o interesse dos alunos pelo conteúdo a ser desenvolvido. Com um fazer pedagógico baseado em propostas lúdicas e clara exposição e discussão das regras a serem seguidas pelos alunos, esses professores são capazes de modificar atitudes e comportamentos de alunos em alguns meses de convívio com os mesmos (CARVALHO, 1999; CONNELL, 1985).

Os registros das ocorrências apontaram motivos majoritariamente ligados a problemas de desentendimento entre os alunos e a comportamentos indesejados em sala de aula. Verificamos nesses relatos as queixas dos professores e outros atores da escola. Esses encaminhavam o aluno aos registros nos livros de ocorrências pelos seus atos de rebeldia, muitas vezes acompanhados de agressões verbais, físicas e destruição de objetos e do patrimônio. Diante dos resultados e da reflexão sobre os motivos que podem desencadear os maus comportamentos dos

alunos, concluímos que a equipe escolar tem pouca ou nenhuma orientação e ou formação para desempenhar o seu trabalho com competência junto às crianças. Para conseguir a adesão de meninos e meninas às normas de uma escola, é necessário, primeiramente, conhecer de maneira razoável o desenvolvimento físico, social e psicológico deles. Prever o que acontecerá com as crianças, ou seja, pensar em torno das possibilidades de ação e reação das crianças nas situações do cotidiano. Elaborar projetos com capacidade e possibilidades variadas de aplicação, a fim de desenvolver o conteúdo desejado, sem que isso represente sacrifício para as crianças. Tornar a sala de aula e a escola um ambiente prazeroso e instigador do exercício da criatividade, da emoção e do saber.

Tabela 8. Distribuição de freqüências absolutas e relativas das providências registradas no livro negro, segundo a rede de ensino.

Providências		Municipal		Estadual		Total	
		f	%	f	%	f	%
ESCOLA	Advertência	19	16	36	19	55	18
	Encaminhar ao Psicólogo	1	1	-	-	1	0,5
	Expulsão da classe	1	1	-	-	1	0,5
	Notificação à família	30	25	56	29	86	28
	Notificação à polícia	2	2	3	1	5	2
	Primeiros socorros	3	2	1	1	4	1
	Registro da ocorrência	26	22	78	41	104	33
	Suspensão	-	-	8	4	8	2
	Reunião dos envolvidos	37	31	9	5	46	15
	Sub-Total	119	100	191	100	310	100
FAMÍLIA	Negligente	4	14	-	-	4	7
	Reclama da escola	2	7	2	7	4	7
	Reclama do professor	2	7	2	7	4	7
	Reclama do aluno	9	32	6	21	15	27
	Atende ao chamado	11	39	18	64	29	52
	Sub-Total	28	100	28	100	56	100
Total		147		219		366	

Ao se comparar as redes municipal e estadual, temos que a distribuição percentual em cada categoria foi bastante semelhante.

Entre as providências que envolveram os familiares, temos que as categorias mais freqüentes foram Atende ao Chamado e Reclama do Aluno. Na rede municipal, diante de 30 notificações enviadas pela escola apenas 11 foram

atendidas. Já na rede estadual, 18 familiares atenderam a um total de 56 notificações para comparecimento na escola. Consideramos baixo o índice de notificações às famílias, 20% da rede municipal e 25% da rede estadual. Nesse caso, pode haver uma extrema dificuldade dos pais para comparecerem a escola, a falta de compromisso com os filhos ou ainda a desarticulação da escola com a família no sentido de ambos firmarem um acordo de trabalho e acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Em geral, as providências mais freqüentes tomadas pela escola concentraram-se nas categorias: Registro da Ocorrência, Notificação à Família, Advertência e Reunião dos Envolvidos. Cada uma dessas quatro categorias foi utilizada em mais de 10%. Chamamos a atenção para os índices percentuais atingidos de acordo com a rede de ensino. Na rede estadual, em comparação com a rede municipal, os índices maiores coincidiram nos itens Advertência, Notificar a Família e Registro da Ocorrência. Na rede municipal, houve maior percentual no item Reunião dos Envolvidos. Esses dados podem sugerir que a rede municipal estaria utilizando mais a saída do diálogo e da orientação dos alunos envolvidos em ocorrências de disciplina na escola que a rede estadual.

Durante a coleta, uma das diretoras de escola municipal nos revelou que não apreciava muito a utilização do Livro Negro na escola. Disse que preferia resolver com uma boa conversa com as crianças. No entanto, verificamos nos relatos de ocorrências, um caso registrado em que uma aluna sofrera agressão por outra aluna. Dias mais tarde, a mãe da aluna agressora, segundo o relato no Livro Negro, buscou a escola a fim de reclamar contra a outra aluna, que teria agredido a sua filha. Não foi citado no relato, mas concluímos que o registro feito anteriormente pode ter sido um auxiliar para convencer a mãe de que a sua própria filha havia agredido e não fora agredida pela outra aluna.

O livro de registro, para além do serviço de controle disciplinar, pode representar uma fonte de subsídios tanto para a escola quanto para os alunos e comunidade. Nesse aspecto, se necessário, serão encontrados os fatos em seu desenrolar. O conteúdo do relato poderá possibilitar o julgamento de cada parte com a imparcialidade esperada pelos envolvidos. Outrossim, a leitura do relato poderá iluminar o nível de legalidade das atitudes tomadas pelos gestores escolares, quando houver desdobramentos mais complicados em determinada ocorrência. Para ilustração, anexamos ao nosso trabalho um mandado de segurança impetrado

contra um diretor de escola. Neste caso, o leitor poderá avaliar a delicadeza da situação e as implicações legais contidas no relato de uma ocorrência de indisciplina na escola.

Sobre a necessidade, tanto dos registros de ocorrências como do uso de sanções por atos de indisciplina na escola, encontramos autores que mostram a forma negativa de tal prática pela escola. As pesquisadoras comparam o ato escolar ao ato jurídico, com as intercorrências pertinentes à condenação sumária do aluno-réu (RATTO, 2002; NASCIMENTO, DIAS E SOUZA, AZEVEDO, 2007). Entretanto, outros autores, estabelecem uma diferença entre as competências do Regimento Escolar e do Código Penal. Segundo os autores, a escola tem competência para punir, desde que observe os princípios constantes no seu Regimento Escolar. A escola tem o respaldo da lei para coibir os atos de indisciplina porque esses comprometem a convivência no ambiente escolar, bem como o desenvolvimento do ato pedagógico. Já, coibir os atos infracionais é dever restrito ao Poder Judiciário. Atos infracionais dizem respeito a crimes e contravenções penais. Atos de indisciplina na escola podem ter implicações com atos infracionais. Nesse caso, a escola deve comunicar aos órgãos competentes, entendidos por Conselho Tutelar e ou Polícia Militar. É necessário avaliar a gravidade de cada caso para tomar as medidas adequadas (FERREIRA 2003; PEREIRA, 2006). Diante disso, nos restar refletir sobre a eficácia da formação dos trabalhadores escolares. Esses lidam diariamente com documentos diretamente implicados às normas legais, passíveis de causarem danos morais, funcionais e pecuniários a esses profissionais. Se existe uma preparação para fazer bom uso desses mecanismos, deve ser muito insipiente. A contar pelos equívocos encontrados nos relatos por nós examinados, não apenas nas escolas pesquisadas, mas em outros trabalhos, parece haver necessidade de maior orientação para esse mister. Causa preocupação a maneira negligente com que esses assuntos são tratados pelo poder público. A possibilidade de, por falta de informações, diretores, coordenadores, funcionários e professores serem incriminados é grande. Além de implicações judiciais, a falta de treinamento aos profissionais, poderá também, fazer com que atuem como deseducadores, incriminadores e segregadores dos alunos envolvidos nessas ocorrências. A escola corre o risco de macular a dignidade do aluno e também dos que nela trabalham.

3.2 Desempenho Escolar de Alunos nas Escolas Estaduais

Os dados relativos ao desempenho escolar dos alunos das escolas estaduais foram coletados de três das escolas participantes da pesquisa. Tratamos aqui dos dados referentes à avaliação procedida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, denominada Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (**SARESP**), realizada no ano de 2005, ou seja, SARESP/2005, como preferimos referir no trabalho.

As provas realizadas avaliaram alunos de primeira a quarta série do Ensino Fundamental em suas Habilidades de Matemática. Para os alunos de primeira e segunda série, foi feita ainda a avaliação das Habilidades de Leitura. Os alunos de terceira e quarta série foram avaliados em Habilidades de Leitura e Escrita e Habilidades de Redação.

De acordo com a tabela do Apêndice B, participaram dessas provas, um total de 1055 alunos, sendo 519 do gênero masculino e 536 do gênero feminino. Da primeira série, participaram 91 meninos e 101 meninas. Da segunda série foram 115 meninos e 127 meninas. Um total de 134 meninos e 150 meninas foram os participantes da terceira série. Da quarta série 179 meninos e 158 meninas participaram do trabalho por fazerem as provas do SARESP/2005.

Aos alunos participantes do SARESP/2005 foi aplicado também o questionário socioeconômico. Esse questionário, segundo a Secretaria de Educação, tinha a finalidade de subsidiar estudos de orientação de políticas educacionais em direção à melhoria da qualidade do ensino. É importante verificar a disposição para aperfeiçoar o trabalho da Secretaria de Educação, já que até a realização do SARESP/2005, pontuamos essa necessidade de revisão dos critérios de aplicação e correção das provas. Alguns pontos desse sistema de avaliação, segundo relataremos mais adiante, mereceriam atenção dos educadores organizadores do SARESP. Nesse panorama, passamos a verificar os resultados obtidos em nossa pesquisa do desempenho escolar dos alunos das três unidades pesquisadas.

Nas tabelas 9, 10 e 11, apresentamos as medidas de posição referentes ao desempenhos escolar de alunos do gênero masculino e do gênero feminino. De acordo com as séries que freqüentam, como esclarecemos anteriormente, houve um

tipo de avaliação, compreendido entre as disciplinas escolares de Matemática, Leitura e Escrita e Redação. A avaliação das habilidades em redação ocorreu apenas nas terceiras e quartas séries, conforme poderemos visualizar na Tabela 10. Nessa avaliação, para as terceiras e quartas séries a escala de notas dos alunos é diferenciada. Enquanto as notas das primeiras e segundas séries vão de zero a 100, as notas das séries seguintes vão de zero a 20.

Tabela 9. Pontuações dos alunos na avaliação de matemática das escolas estaduais.

	Masculino					Feminino				
	Mín	Máx	Md	Q1	Q3	Mín	Máx	Md	Q1	Q3
1 série	0	100	63	49,8	77,2	1	93	60	51	70,8
2 série	38	100	84,5	67,8	94,2	28	100	81	66,5	92
3 série	2	19	10	7	12	0	17	10	7	12
4 série	1	18	8	5	10	2	17	7	6	10

Os escores mínimo, máximo e mediano são semelhantes tanto para o grupo de alunos do gênero feminino quanto do gênero masculino. Essa semelhança se comprova ao aplicar o Mann-Whitney nas diversas séries e comparar as pontuações dos alunos de ambos os gêneros.

O resultado do teste na primeira série foi $p=0,2267$, na segunda foi de $p=0,2739$, na terceira foi de $0,9323$, na quarta foi de $0,7084$. Em geral, não há diferenças no desempenho escolar em matemática quando o gênero dos participantes é considerado.

Após essa análise geral conforme o gênero, investigamos as diferenças entre o desempenho dos alunos em cada escola. Para tanto, em cada série de cada uma das escolas, aplicamos testes de Mann-Witney. Na avaliação de matemática, revelaram-se diferenças entre alunos e alunas da segunda série da escola T ($p=0,0107$) e da quarta série da escola P ($p=0,0179$). Na segunda série da escola T, os meninos tiveram pontuações maiores, com mediana 91, do que as meninas, com mediana 70. Contrariamente, na quarta série da escola P, as meninas tiveram pontuações maiores, com mediana 7, do que os meninos, com mediana 6.

A escola P e a escola T configuraram-se como escolas localizadas em zonas periféricas de Presidente Prudente, com uma diferença. A escola T tem sede em um distrito tipicamente rural, a cerca de 15 quilômetros do núcleo⁵ da cidade de Presidente Prudente. A escola T é uma escola considerada pequena em relação à escola P, tanto em número de alunos, quanto em edificação. A escola P localiza-se em uma zona residencial bastante popular da cidade, com índice de criminalidade acentuado. A escola P dista, cerca de três quilômetros do centro de Presidente Prudente.

Na escola T, o atendimento, na época da coleta de dados, era de primeira a oitava série do Ensino Fundamental. Os alunos de primeira a quarta série eram atendidos somente no período da tarde e os alunos das demais séries estudavam no período da manhã e à noite. Já na escola P, o alunado era de primeira a oitava série do Ensino Fundamental e também das três séries do Ensino Médio. Os alunos das séries iniciais da escola P eram atendidos à tarde, porém, duas quarta séries funcionavam no período matutino por serem classes de Recuperação de Ciclo. Na escola P eram atendidos alunos de quinta série do Ensino Fundamental a terceira série do Ensino Médio no período manhã e também à noite. Porém, à tarde, concomitantemente aos alunos de primeira a quarta série, eram também atendidos alunos de quinta a oitava série do Ensino Fundamental.

A explicação para o melhor aproveitamento da escola T em Matemática dos alunos do gênero masculino pode residir no fato de que a referida escola situe-se em um local mais tranquilo e com menor índice de criminalidade que a escola P. Embora atenda a uma considerável parcela de alunos oriundos de uma comunidade de extratos sociais inferiores, próxima a cerca de dois quilômetros, a escola T parece não apresentar problemas como classes superlotadas e indisciplina acentuada, como se verificou na escola P.

No levantamento de dados do Livro Negro, a escola P, tanto em número de ocorrências quanto à porcentagem dessas, parece estar em desvantagem diante da escola T. Na escola P, foi apurado um total de 52% de alunos da segunda série e 30% de alunos da quarta série com registros no Livro Negro. Na escola T, somente 5% dos alunos da segunda série e 10% dos alunos da quarta série foram citados no Livro Negro, no período pesquisado.

⁵ Como Núcleo e Centro de Presidente Prudente, consideramos o Marco Zero Oficial, localizado na Praça Nove de Julho.

Alguns autores afirmam que o desempenho escolar sob a ótica de gênero tem sido estudado com maior direcionamento aos comportamentos do que às potencialidades de conhecimento de cada gênero no ambiente escolar. As professoras de séries iniciais consideraram que os meninos não aprendem porque são agitados, desatentos, indisciplinados, inseguros, preguiçosos, e as meninas porque não têm capacidade cognitiva, não conseguem abstrair quando não aprendem são (BARBOSA, 2000; DAL IGNA, 2005). Em nosso trabalho, o desempenho parece ter sido influenciado, em algum nível, pelos fatores de comportamento indisciplinado dos alunos. No entanto, pesquisas futuras poderão verificar mais profundamente essa questão.

Tabela 10. Pontuações dos alunos na avaliação de leitura e escrita das escolas estaduais.

	Masculino					Feminino				
	Mín	Máx	Md	Q1	Q3	Mín	Máx	Md	Q1	Q3
1 série	0	33	13	8,8	18	1	35	15	9,8	21,2
2 série	4	44	22	16	27	5	44	25	19	32
3 série	1	19	11	9	14	1	20	12	9	15
4 série	2	20	11	7	14,2	3	20	12	9	15

Embora a análise das medidas de posição tenha revelado certa semelhança entre os grupos feminino e masculino, os resultados do Mann-Whitney indicaram diferenças significantes nas segundas ($p=0,0023$) e quartas séries ($p=0,0172$). Assim, pode-se afirmar que as meninas tiveram pontuações maiores do que os meninos tanto na segunda quanto na quarta série, na avaliação de leitura e escrita. Nos resultados das demais séries ($p=0,1974$ na primeira e $p=0,0703$ na terceira), as variações não puderam ser generalizadas para a população.

Ao investigar as diferenças entre o desempenho dos alunos na avaliação de leitura e escrita em cada escola estadual, revelaram-se diferenças significantes na segunda série da escola L ($p=0,0004$), na quarta série da escola P ($p=0,0002$). Concluimos que, na segunda série da escola L as meninas tiveram pontuações maiores, com mediana 29, do que os meninos, com mediana 23. De modo

semelhante, na quarta série da Escola P, as meninas tiveram escores maiores, com mediana 12, do que os meninos com mediana 9.

Tabela 11. Pontuações dos alunos na avaliação de redação das escolas estaduais.

	Masculino					Feminino				
	Mín	Máx	Md	Q1	Q3	Mín	Máx	Md	Q1	Q3
3 série	0	3	1	0	2	0	3	2	1	2
4 série	0	3	1	0	2	0	3	1	1	3

De acordo com a Tabela 11, tanto na terceira quanto na quarta série, os resultados do Mann-Whitney mostraram diferenças significantes ($p < 0,0001$ para a terceira série e $0,0007$ para a quarta série), sendo que os alunos do gênero feminino apresentaram melhor desempenho do que os do gênero masculino.

Na avaliação da redação, tivemos diferenças entre os grupos de alunos feminino e masculino da terceira e quarta série da escola L ($p = 0,0014$, $p = 0,0029$, respectivamente) e da terceira e quarta série da escola P ($p = 0,0001$ e $p = 0,0018$, respectivamente). Na escola L, as meninas da terceira e quarta série mostraram escores mais altos, ambas as séries com mediana 2, do que os meninos, ambas as séries com mediana 1. Na escola P, as meninas da terceira e quarta série apresentaram escores mais altos, com medianas 1 e 2, do que os meninos, ambos os grupos atingiram a mediana 1.

Esses resultados nos reportaram à pesquisa de Silva, (1978). Ela testou uma escala adaptada para medir a percepção de controle em crianças, a teoria de aprendizagem social de Julian Rotter. Analisou pelos resultados obtidos o comportamento do constructo percepção do controle no contexto social brasileiro. Os resultados da análise revelaram à pesquisadora a inviabilidade do uso de instrumentos de medida de aprendizagem social baseadas nos postulados do que a literatura denomina Percepção de Controle, ou Motivação. Segundo o autor da escala, poderia ser medido o nível de percepção que o indivíduo tem para controlar os resultados de suas próprias ações. Nessa perspectiva, os indivíduos seriam considerados Internos e Externos. Os Internos acreditam serem eles os responsáveis pelo seu próprio sucesso ou fracasso. Os Externos acreditam que os

resultados de suas ações não dependem deles e sim de outros fatores que não estão ao seu alcance como. Assim sendo, para as pessoas que têm percepções externas, fatores como sorte, acaso, apadrinhamento ou até mesmo forças imprevisíveis são responsáveis pela vitória ou insucesso que conseguem. Silva concluiu que esse tipo de escala é preconceituosa e passível de legitimar a situação de grupos e pessoas em situações desprivilegiadas no bojo do sistema de recompensas sociais. Atribuir a responsabilidade do fracasso ao fracassado, é servir-se de um mecanismo de estigmatização que fortalece as desigualdades num sistema de classes. Assim, procedendo, de acordo com a autora, a sociedade, o sistema político e os governos se livram das responsabilidades que lhe cabem para promover o cidadão a fim de dar condições a todos para conseguir um status mais justo no meio em que vive. Ao pôr a culpa do fracasso na própria pessoa ou no grupo fracassado, o sistema não é responsabilizado pelos destinos pessoais de cada um dos cidadãos. A idéia que permeia esses postulados estaria ligada à pressuposição de que o sucesso é aberto a todos e que só depende de cada um cultivar em si o esforço, o trabalho duro, a ausência de vícios, que poderão impedi-lo de melhorar a sua condição social, profissional e econômica.

Dessa forma, o fato de os meninos estarem em situação desfavorável quanto ao desempenho escolar quando comparados às meninas nas escolas P e L, também pode ser analisado sob a perspectiva estudada por Silva. O sucesso do gênero masculino seria tão somente por culpa de sua desatenção, indisciplina, desinteresse, preguiça, agitação, falta de esforço e de tantas outras qualidades internas? Da mesma forma, o sucesso do gênero feminino seria apenas uma consequência do seu esforço pessoal? Até que ponto as políticas públicas, o fazer pedagógico, o ambiente eminentemente feminino que impera na escola, dentre outros fatores, poderiam influenciar o desempenho apurado no gênero masculino e o sucesso do gênero feminino? São questões que cabem aos pesquisadores investigarem e trazerem à luz para renovação das idéias.

3.2.1 Comparação do Desempenho Escolar de Alunos nas Escolas Estaduais com e sem Registro no Livro-Negro

Com a comparação do desempenho escolar de alunos com registro e sem registro no Livro Negro, pretendemos levantar alguma relação entre indisciplina escolar e desempenho acadêmico. Buscaremos verificar o ponto de convergência entre essas duas variáveis que, conforme defendemos, poderão influenciar o currículo social e acadêmico do aluno no ambiente escolar.

Quando nos referimos ao currículo social, não podemos deixar de nos reportar aos nossos primeiros anos nos bancos escolares. Depois, seguindo em nossas memórias estudantis, seria impossível não nos recordarmos dos alunos e alunas que conosco estudaram, costumeiramente definidos como batatas podres por alguns dos nossos professores. Incrível a carga de preconceito existente nessas palavras, ainda mais quando dirigidas a uma simples criança estudante das séries iniciais. Pensamos nos destinos que esses nossos colegas encontraram. Se esses conseguiram elevar seu nível educacional, enfim, se conseguiram vencer na vida mesmo sendo tão desacreditados diante dos colegas, do pessoal que trabalhava na escola e da comunidade. É algo para se investigar mais detalhadamente, como fez Moro (2006), ao pesquisar o Livro Preto de uma escola e buscar esse tipo de informações junto a alunos que estudaram em tempos passados com alunos citados nos referidos livros.

Imbuídos dessa curiosidade, passamos a verificar se há relação entre desempenho acadêmico e desempenho social. Se no universo estudado nesse trabalho existiram alunos que fizeram parte dos registros de ocorrências, figurando como causadores dessas e também apresentaram desempenho insatisfatório.

Nas tabelas de 12, 13 e 14, descrevemos as notas dos alunos com e sem registro no livro negro, obtidas no SARESP.

Tabela 12. Pontuações dos alunos com e sem registro no livro-negro na avaliação de matemática das escolas estaduais.

	Alunos com Registro					Alunos sem Registro				
	Mín	Máx	Md	Q1	Q3	Mín	Máx	Md	Q1	Q3
1 série	18	81	61,5	52	71,8	0	100	61	51	74,8
2 série	39	90	69	61	84	28	100	82,5	67,8	93
3 série	2	17	8	6	11	0	19	10	7	12
4 série	1	11	7	5	8	2	18	8	6	10,5

De acordo com as medidas descritivas geradas pelas pontuações dos alunos, observamos diferenças principalmente entre alunos da segunda, terceira e quarta séries. Os alunos sem registro no livro negro têm melhor desempenho do que os alunos com registro. Ao aplicar testes de Mann-Whitney em cada série, comparando-se o desempenho em matemática de alunos com sem registro no livro-negro, os resultados revelaram diferenças estatísticas na segunda ($p=0,0243$), terceira ($p=0,0082$) e quarta ($p=0,0006$) séries.

Conclui-se que as pontuações de alunos sem registro no livro-negro matriculados nessas séries remeteram ao melhor desempenho escolar do que os sem registro no livro negro

Tabela 13. Pontuações dos alunos com e sem registro no livro-negro na avaliação de leitura e escrita das escolas estaduais.

	Alunos com Registro					Alunos sem Registro				
	Mín	Máx	Md	Q1	Q3	Mín	Máx	Md	Q1	Q3
1 série	4	30	13	10	19	0	35	14	9	20
2 série	5	37	19	13	31	4	44	23,5	18	30
3 série	1	17	10	7	12	1	20	12	9,5	15,5
4 série	2	17	9	6,8	12	2	20	12	8	15

Ao observar os valores mínimos, máximos e medianos, ocorreram variações na distribuição dos dados em todas as séries para alunos com e sem registro no livro-negro. Entretanto, aplicações do Mann-Whitney para comparar habilidades em leitura e escrita mostraram diferenças altamente significantes apenas nas terceira e

quarta séries, ambas com $p < 0,0001$. Assim, podemos afirmar que nessas séries o desempenho em leitura e escrita foi melhor entre alunos sem registro no livro negro.

Embora tenha existido alguma variação nas medidas de posição apresentadas na primeira e segunda série, os resultados da estatística inferencial aplicada ($p = 0,8384$ para a primeira série e $0,1808$ para a segunda série), revelaram que qualquer variação deve-se ao acaso e não se generaliza à população.

Tabela 14. Pontuações dos alunos com e sem registro no livro-negro na avaliação de redação das escolas estaduais.

	Alunos com Registro					Alunos sem Registro				
	Mín	Máx	Md	Q1	Q3	Mín	Máx	Md	Q1	Q3
3 série	0	3	1	0	1	0	3	1	1	2
4 série	0	3	1	0	2	0	3	1	0	2

Na avaliação das competências de redação, é importante mencionar que a atribuição de conceitos categórica - insuficiente, razoável, bom e muito bom - do SARESP, em nossa pesquisa, gerou as pontuações de 0 a 3 apresentadas na Tabela 14.

O resultado do Mann-Whitney indicou diferença significativa entre alunos com e sem registro tanto na terceira ($p < 0,0001$) quanto na quarta série ($p = 0,013$). Em ambos os grupos as pontuações de alunos sem registro no livro-negro são melhores do que as dos alunos com registro no livro-negro.

3.3 Desempenho Escolar de Alunos nas Escolas Municipais

Nesse tópico, participaram 136 alunos no ano de 2005, sendo que 48 alunos freqüentavam a primeira série, 38 alunos a segunda série e 50 alunos a terceira série.

Já no ano de 2006, foram coletados dados referentes ao desempenho de 316 alunos. Desses, um total de 57 alunos estavam na primeira série, 84 alunos na segunda série, 83 alunos na terceira série e 92 alunos na quarta série.

Dentre os 452 alunos participantes, foram incluídos nas tabelas seguintes apenas os alunos que tiveram os campos de conceitos preenchidos corretamente pelas escolas, ou seja, que consideraram as categorias da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente - plenamente satisfatório - PS, satisfatório - S, não satisfatório - NS, promovido – P e retido – R-. Ainda, ressaltamos que nem todos os participantes realizaram as avaliações de todos os bimestres e disciplinas. Assim, os valores totais das tabelas nem sempre correspondem aos números de participantes de cada ano, descritos nos parágrafos anteriores.

As tabelas de 15 a 22 apresentam os desempenhos dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Embora os registros das notas municipais tenham também contemplado as disciplinas de Educação Artística, Educação Física, Ciências, História e Geografia, optamos por discutir apenas os dados de Português e Matemática. Na avaliação do SARESP das escolas estaduais foram apenas avaliadas habilidades referentes a essas disciplinas. E, além disso, os conceitos apurados nas demais disciplinas eram muito semelhantes, o que poderia tornar a discussão fastidiosa.

Tabela 15. Distribuição de freqüências absolutas e relativas dos conceitos dos alunos em Matemática e no ano de 2005, segundo o gênero e a série.

Gênero	Conc.	1 série		2 série		3 série	
		f	%*	f	%*	f	%*
Masculino	S	11	46	7	44	17	74
	P	10	42	6	37	6	26
	NS	3	12	3	19	-	-
Feminino	S	9	39	3	14	17	68
	P	11	48	16	72	8	32
	NS	3	13	3	14	-	-
Total		47		38		48	

* Cálculo em relação ao total de alunos por gênero.

Ao comparar as porcentagens dos conceitos obtidos pelos alunos do gênero masculino com aqueles do gênero feminino, na disciplina de Matemática nas

diversas séries, observamos que existiu um ligeiro destaque da categoria “satisfatório” para os meninos e “promovido” para as meninas, com exceção da terceira série, na qual a categoria ressaltada foi “satisfatório” para ambos os gêneros.

Para verificar a viabilidade dessa afirmação, aplicamos testes do Fisher com os participantes dessas duas categorias (satisfatório e promovido) em cada série. Os resultados apontaram diferença significativa ($p=0,0494$) apenas entre os conceitos obtidos pelos meninos da segunda série e os conceitos obtidos pelas meninas dessa mesma série, quando as categorias “satisfatório” e “promovido” são analisadas. Assim, podemos afirmar que a maioria das meninas obteve o conceito “promovido” e a maioria dos meninos obteve o conceito “satisfatório”.

Tabela 16. Distribuição de freqüências absolutas e relativas dos conceitos dos alunos em Língua Portuguesa e no ano de 2005, segundo o gênero e a série.

Gênero	Conc.	1 série		2 série		3 série	
		f	%*	f	%*	f	%*
Masculino	S	11	46	7	44	18	78
	P	9	37	5	31	5	22
	NS	4	17	4	25	-	-
Feminino	S	10	43	7	32	18	72
	P	11	48	14	64	7	28
	NS	2	9	1	4	-	-
Total		47		38		48	

* Cálculo em relação ao total de alunos por gênero.

Os dados da Tabela 14 revelaram que, assim como na disciplina de Matemática, as porcentagens de conceitos em Língua Portuguesa na categoria “satisfatório” destacaram-se entre os meninos. As porcentagens em “promovido” sobressaíram-se entre as meninas, com exceção da terceira série. Na terceira série ambos os grupos de alunos apresentaram maior percentual na categoria “satisfatório” (78% para os meninos e 72% para as meninas).

Testes do Fisher aplicados nos conceitos: “satisfatório” e “promovido”, atribuídos na disciplina de Língua Portuguesa indicaram diferença não estatisticamente significativa ($p>0,05$) entre gênero nas diversas séries.

Nas tabelas de 15 a 20, são descritos os conceitos coletados no ano de 2006. Convém ressaltar consideramos apenas os conceitos atribuídos aos alunos no primeiro, segundo e terceiro semestre. Isso se deveu ao fato de que no período da coleta de dados nem todas as escolas haviam já atribuído os conceitos finais.

Tabela 17. Distribuição de freqüências absolutas e relativas dos conceitos dos alunos obtidos em Matemática no primeiro bimestre e no ano de 2006, segundo o gênero.

Gênero	Conc.	1 série		2 série		3 série		4 série	
		f	%*	f	%*	f	%*	f	%*
Masculino	S	16	53	28	58	17	44	20	49
	P	3	10	4	8	2	5	7	17
	NS	11	37	16	33	20	51	14	34
Feminino	S	10	45	17	53	15	36	25	53
	P	5	23	-	-	11	27	10	21
	NS	7	32	15	47	15	36	12	26
Total		52		80		80		88	

* Cálculo em relação ao total de alunos por gênero.

Ao observar o desempenho dos alunos, de acordo com o gênero, no primeiro bimestre, tanto entre meninos quanto entre meninas, as porcentagens na maioria das séries foram mais altas no conceito “satisfatório” (de 36% a 58%), seguindo-se do conceito “não satisfatório” (de 26% a 51%).

Ao comparar as duas categorias - satisfatório e não satisfatório - mediante o Fisher, tivemos que as pequenas variações entre meninos e meninas em cada série foram casuais. Portanto, não houve generalização nesses resultados ($p > 0,05$).

Tabela 18. Distribuição de freqüências absolutas e relativas dos conceitos dos alunos obtidos em Matemática no segundo bimestre e no ano de 2006, segundo o gênero.

Gênero	Conc.	1 série		2 série		3 série		4 série	
		f	%*	f	%*	f	%*	f	%*
Masculino	S	15	47	19	39	26	65	18	42
	P	9	28	15	30	3	8	12	28
	NS	8	25	15	30	11	27	13	30
Feminino	S	10	45	14	44	14	34	25	51
	P	7	32	4	12	14	34	16	33
	NS	5	23	14	44	13	32	8	16
Total		54		81		81		92	

* Cálculo em relação ao total de alunos por gênero.

Nessa tabela, as porcentagens tanto entre meninos quanto entre meninas, tiveram um ligeiro destaque do conceito “satisfatório” (de 34% a 65%). Diferentemente do que ocorre na maioria das séries do primeiro bimestre - “satisfatório” seguido de “não satisfatório” -, a categoria que começa a despontar em segundo lugar no segundo bimestre é a categoria “promovido” (de 8% a 34%).

Tabela 19. Distribuição de freqüências absolutas e relativas dos conceitos dos alunos obtidos em Matemática no terceiro bimestre e no ano de 2006, segundo o gênero.

Gênero	Conc.	1 série		2 série		3 série		4 série	
		f	%*	f	%*	f	%*	f	%*
Masculino	S	15	46	15	29	20	49	19	45
	P	12	36	22	43	8	19	14	33
	NS	6	18	14	27	13	32	9	22
Feminino	S	10	43	13	41	16	39	25	51
	P	8	35	6	18	16	39	18	37
	NS	5	22	13	41	9	22	6	12
Total		56		83		82		91	

* Cálculo em relação ao total de alunos por gênero.

Conforme a Tabela 19, os maiores percentuais, independentemente do gênero, concentraram-se nos conceitos “satisfatório” (de 29% a 51%) e “promovido” (de 18% a 43%) na maioria das séries. Testes de Fisher também revelaram que não

existiram diferenças entre os conceitos de Matemática obtidos pelos meninos e meninas ($p>0,005$) no terceiro bimestre e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Tabela 20. Distribuição de freqüências absolutas e relativas dos conceitos dos alunos obtidos em Língua Portuguesa no primeiro bimestre e no ano de 2006, segundo o gênero.

Gênero	Conc.	1 série		2 série		3 série		4 série	
		f	%*	f	%*	f	%*	f	%*
Masculino	S	12	40	26	54	20	51	23	56
	P	4	13	4	8	1	3	17	41
	NS	14	47	18	38	18	46	1	2
Feminino	S	9	41	20	62	18	44	29	62
	P	6	27	-	-	12	29	11	23
	NS	7	32	12	38	11	27	7	15
Total		52		80		80		88	

* Cálculo em relação ao total de alunos por gênero.

De modo semelhante ao que ocorreu na disciplina de Matemática, na Tabela 21, os alunos de ambos os gêneros concentraram seus conceitos em “satisfatório”, seguindo-se de “não satisfatório”. A exceção esteve entre os meninos da quarta série e as meninas da terceira e quarta séries, que tiveram maior percentual nos conceitos “satisfatório” e “promovido”.

Tabela 21. Distribuição de freqüências absolutas e relativas dos conceitos dos alunos obtidos em Língua Portuguesa no segundo bimestre e no ano de 2006, segundo o gênero.

Gênero	Conc.	1 série		2 série		3 série		4 série	
		f	%*	f	%*	f	%*	f	%*
Masculino	S	13	41	19	39	27	68	20	46
	P	12	37	13	26	2	5	15	35
	NS	7	22	17	35	11	27	8	19
Feminino	S	13	59	17	53	20	49	24	49
	P	7	32	4	13	15	36	20	41
	NS	2	9	11	34	6	15	5	10
Total		54		81		81		92	

* Cálculo em relação ao total de alunos por gênero.

Os maiores percentuais independentemente do gênero estiveram no conceito “satisfatório”. Em segundo lugar, apareceu o conceito “promovido”, com exceção dos meninos da segunda e terceira séries e das meninas da segunda série, na quais o “não satisfatório” esteve em segundo lugar, 35%, 27% e 11%, respectivamente.

Tabela 22. Distribuição de freqüências absolutas e relativas dos conceitos dos alunos obtidos em Língua Portuguesa no terceiro bimestre e no ano de 2006, segundo o gênero.

Gênero	Conc.	1 série		2 série		3 série		4 série	
		f	%*	f	%*	f	%*	f	%*
Masculino	S	13	39	17	33	25	61	20	48
	P	15	45	18	35	3	7	15	36
	NS	5	15	16	31	13	32	7	16
Feminino	S	12	52	17	53	17	41	21	43
	P	8	35	6	19	18	44	22	45
	NS	3	13	9	28	6	15	6	12
Total		56		83		82		91	

* Cálculo em relação ao total de alunos por gênero.

Assim como no segundo bimestre, os maiores percentuais da Tabela 22, independentemente do gênero, estiveram nas categorias “satisfatório” e “promovido”, com exceção dos meninos da terceira série e das meninas da segunda série.

Os resultados referentes ao desempenho dos alunos da rede municipal, remetem à reflexão feita no início desse trabalho. Lembramos a exclusão perversa que pode estar acontecendo em nosso país, desde as mudanças políticas que deflagraram a progressão continuada. Tal política, com finalidades de diminuir os índices de repetência e também as diferenças entre série e idade do aluno, poderia estar sendo mal interpretada ou mal utilizada no meio escolar. A progressão continuada consiste na retenção dos alunos somente nos finais de ciclos. No Ensino Fundamental o final do ciclo I, passível de retenção do aluno por inaptidão a freqüentar a quinta série, se verifica na quarta série. Então, da primeira série até a quarta série, o aluno não pode ser reprovado.

Muito embora os postulados do regime de progressão continuada tenha sido amplamente divulgado nas escolas ao início de sua aplicação, no final da década de 90, muitos atores escolares o confundem com a progressão automática. A progressão automática consiste em, praticamente uma folia escolar. Bastaria freqüentar a escola para ser automaticamente aprovado. Esse segundo modo de aprovação escolar abriga diferenças profundas do sistema de progressão continuada.

O sistema de progressão continuada envolve acompanhamento diário e compromisso de recuperação contínua do alunado. Não significa ser aprovado sem saber, mas que a escola se debruce sobre as dificuldades do seu alunado e consiga uma maneira de ensiná-lo.

A rede municipal apresentou índices de desempenho escolar muito melhores que os da rede estadual, tanto em termos de comparação entre os gêneros, quanto em desempenho individual de cada gênero. Embora com alguma diferença, não foi considerada importante. Lembramos, ainda, que os instrumentos de medida de tais habilidades dos alunos não foram os mesmo, tanto na rede estadual, quanto na rede municipal, bem como entre as séries iniciais e as finais do ciclo I.

Merece atenção, ainda, a crescente melhoria do desempenho dos alunos a cada bimestre do ano. Esses índices podem mostrar que a rede municipal tem se preocupado com a recuperação contínua dos alunos e permitir que a maioria, em vez de aprovação automática, obtenha progresso mediante o esforço conjunto. Eis aqui um outro ponto a ser verificado mais acuradamente por pesquisas futuras.

3.4 Observação do Aluno

O desempenho escolar, tanto no aspecto social, quanto no aproveitamento acadêmico estaria fortemente associado a outras variáveis. Variáveis de cunho individual, sócio-familiar e institucional. O valor das variáveis ligadas aos fatores individuais do aluno se inicia nas oportunidades de desenvolvimento bio-psico-social desde cedo, o que pode ser oferecido em grande parte pela Educação Infantil. O tempo dedicado à leitura diária e aquele passado diante da televisão, o incentivo e acompanhamento dos pais, bem como as expectativas desses e também dos

professores sobre o aluno são considerados importantes fatores individuais de sucesso ou fracasso para a criança. O estilo de vida da família, a escolaridade da mãe são fatores sócio-familiares considerados de grande importância para o sucesso dessa na escola. Por último, as variáveis institucionais apontam para a necessidade de uma escola de qualidade para que o aluno tenha sucesso (BARBOSA, 2000)

Nesse paradigma, passamos aos resultados da observação dos alunos para que possamos refletir sobre os nossos achados nesse trabalho. Os dados coletados na observação dos alunos referiram-se ao total de 707 alunos. Do gênero masculino apuramos 352 e do gênero feminino foram 355, de acordo com o Apêndice C.

Tabela 23. Distribuição de freqüências absolutas de comportamentos observados nos alunos.

Itens	Masculino		Feminino	
	f	%	f	%
1. Entra correndo na sala de aula.	109	65	59	35
2. Responde à chamada aos gritos.	4	80	1	20
3. Responde à chamada em períodos de até 5' após ser dito o nome e/ou seu número.	4	100	0	0
4. Responde à chamada com voz muito baixa e é solicitado que dê uma nova resposta.	0	0	2	100
5. Ao tomar conhecimento do conteúdo trabalhado, verbaliza sua contrariedade em participar da aula.	18	58	13	42
6. Dirige ao professor perguntas não relacionadas ao conteúdo trabalhado naquele momento.	86	60	58	40
7. Permanece por, pelo menos 20', com o rosto em um ângulo de 45º ou mais, da face do professor durante suas explicações.	207	59	145	41
8. Solicita oralmente ao prof. material escolar por empréstimo.	127	60	86	40
9. Solicita oralmente ao colega material escolar por empréstimo.	173	57	130	43
10. Oferece materiais como jornal, revista, figurinha e/ou objetos para o professor e este o(s) utiliza em suas experiências.	-	-	-	-
11. Repousa cabeça e ombros sobre a carteira por, pelo menos 1'.	68	67	34	33
12. Permanece sem falar com os colegas na sala de aula por, pelo menos, 20'.	25	58	18	42
13. Solicita oralmente a presença do professor em sua carteira.	124	59	86	41
14. Solicita verbalmente a presença do colega em sua carteira.	39	64	22	36
15. Solicita oralmente ou com gestos ao professor permissão para falar.	295	55	237	45
16. Mostra habilidade em atividades motoras como recortar, pintar, colar, correr.	273	56	217	44
17. Verbaliza ao professor estar sendo importunado por colega.	88	62	55	38
18. Pronuncia impropérios dirigidos ao professor.	-	-	-	-
19. Pronuncia impropérios dirigidos a outro aluno.	101	72	39	28
20. Pronuncia impropérios dirigidos a funcionário da escola.	-	-	-	-
21. É agredido fisicamente por colega.	80	77	24	23
22. Agride fisicamente o colega.	88	85	16	15
23. No pátio, permanece próximo a adulto(s) por, pelo menos, 5'.	2	29	5	71
24. Durante o recreio brinca solitariamente por, pelo menos 5'.	2	50	2	50
25. Durante o recreio brinca em grupos de gênero homogêneo por, pelo menos 5'.	80	56	64	44
26. Durante o recreio brinca em grupos de gênero heterogêneo por, pelo menos 5'.	62	56	48	44
27. Permanece no espaço destinado à fila de entrada da classe por, pelo menos 5' antes do toque para a entrada após o recreio.	41	41	58	59
28. Pelo menos a 10' antes do horário de saída, reúne os seus materiais escolares e permanece com eles junto ao corpo.	50	53	45	47
29. Corre e se coloca na frente dos colegas no momento da saída da classe.	112	65	60	35

Na Tabela 23, os alunos do gênero masculino destacaram-se em praticamente todas as categorias, com exceção de alguns itens: 4. Responde à chamada com voz muito baixa e é solicitado que dê uma nova resposta; 23- No pátio, permanece próximo a adulto(s) por, pelo menos 5' (**5 minutos**); 24- Durante o

recreio brinca solitariamente por, pelo menos 5'; 27- Permanece no espaço destinado à fila de entrada da classe por, pelo menos 5' antes do toque para a entrada após o recreio. Ainda assim, as frequências absolutas desses comportamentos foram baixas.

Como a maioria dos resultados dessa pesquisa, na observação do aluno os resultados dos meninos apontaram um índice maior de comportamentos considerados em desacordo com o comumente esperado ou desejado no ambiente escolar. As ações apresentadas pelo gênero masculino parecem mostrar que esses são mais ativos e agitados e têm mais iniciativa do que as meninas.

Cada sala de aula representa um universo particular. Cada ser que ali convive por cerca de cinco horas diárias e repetidas ao menos 200 vezes anualmente tem a sua singularidade. A identidade de cada um dos alunos, do professor, o nível de respeito da relação entre eles são de extrema importância para a sequência de comportamentos observados em sala de aula.

Em números absolutos, apuramos que os itens 5, 12, 14, 27, alcançaram dois dígitos até 49, nos resultados obtidos na observação de alunos, para o gênero masculino. Já, os itens 6, 11, 17, 21, 22, 25, 26, 28 foram os que atingiram de 50 para menos de 100 e os itens com incidência de três dígitos foram 1, 7, 8, 9, 13, 15, 16, 19, 29. Pelos comportamentos evidenciados nos alunos do gênero masculino, podemos perceber a dificuldade de adaptação desse gênero no ambiente escolar. O menino responde chamada aos gritos, não gosta do conteúdo e da forma com que o professor o apresenta, não é atencioso, quer sair na frente dos colegas, não traz material escolar para a classe, agride e é agredido fisicamente os colegas, agride verbalmente os colegas, dentre outras posturas que certamente causam o desequilíbrio no ambiente escolar. O que aqui aparece tantas vezes é mesmo essa inadequação do aluno do gênero masculino ao ambiente escolar. Parece urgente a tomada de posição da escola e dos gestores das políticas educacionais a fim de ser resolvido esse impasse. Não parece combinar a visão inclusivista da escola do século XXI, prometida aos cidadãos do nosso Estado e de nosso país com os dados que encontramos. A idéia que temos é de que os meninos não tiram nenhum proveito desses anos de estudo. Na esteira desse tempo perdido pelo aluno, a sociedade colhe os frutos amargos da violência e da perda de talentos e vidas preciosas que bem poderiam ser dirigidas a um ideal mais refinado, se a educação fosse eficiente nos primeiros anos escolares.

3.5 Observação do Professor

Em estudos anteriores, pudemos levantar que a escola é um local de trabalho quase que exclusivamente feminino, salvo raras exceções. A percepção das professoras a respeito de Bom Aluno e Mau Aluno parece ser unânime, quando se realizam pesquisas nesse sentido. Para ser um bom aluno, na visão das professoras, é necessário ser limpo, alegre, inteligente, participativo, caprichoso e disciplinado. Um mau aluno seria desobediente, indisciplinado, irrequieto, agressivo e desleixado. No entanto, quando se buscam características de meninos e meninas encontram-se mais qualificativos de maus alunos nos meninos e de bons alunos nas meninas. Diante disso, a observação realizada na sala de aula possibilitou conhecer melhor o contexto escolar em que esses alunos são atendidos.

Os participantes dessa etapa do estudo foram 23 professores que direcionaram suas ações para 704 alunos, sendo 340 meninos e 364 meninas. As Tabelas 24 e 25 apresentam os comportamentos emitidos pelos professores, durante a observação.

Tabela 24. Distribuição de frequências absolutas e relativas de comportamentos observados nas categorias de 1 a 7 na atuação dos professores.

Itens	SIM		NÃO	
	f	%	f	%
1. Nas entradas organiza filas de acordo com o gênero dos alunos	21	78	6	22
2. Nas saídas organiza filas de acordo com o gênero	16	57	12	43
3. As aulas, em geral, oferecem atividades que exaltam diferenças de gênero	6	24	19	76
4. Quando há desordem generalizada, chama outra pessoa do âmbito escolar	3	15	17	85
5. Quando há desordem generalizada, reage com violência	3	18	14	82
6. As aulas de Educação Física oferecem atividades diferentes conforme o gênero	0	0	1	100
7. Permanece sentado à sua mesa por mais de 10'	16	100	0	0

De acordo com a Tabela 24, nas categorias nas quais foi verificado se o professor realizou ou não os comportamentos (de 1 a 7), a organização de filas nas

entradas e saídas de acordo com o gênero e a ação de permanecer sentado em sua mesa por mais de dez minutos são os comportamentos mais apresentados pelos professores. Já o oferecimento de atividades que exaltam diferenças de gênero em sala de aula e as reações de chamar outra pessoa do âmbito escolar e/ou utilizar-se de violência são menos freqüentes do que as demais categorias. É importante verificar, diante desses dois últimos comportamentos observados, que os professores podem estar utilizando de cuidados maiores. Um fator que pode ter contribuído para tal comportamento pode ser devido ao destaque que tem dado a mídia a episódios freqüentes envolvendo alunos do gênero masculino em atos violentos no ambiente escolar. Essas ocorrências vêm, geralmente, seguidas de muitas discussões dirigidas aos pais e educadores, podendo de alguma maneira incentivar as reflexões sobre o tema e conseqüentemente a mudança de atitudes no ambiente escolar por alguns professores.

Tabela 25. Distribuição de freqüências absolutas e relativas de comportamentos observados nas categorias de 8 a 18 na atuação dos professores.

Itens	Masculino		Feminino	
	f	%	f	%
8. Deixa os alunos sozinhos na sala de aula por, pelo menos, 5 minutos	30	48	33	52
9 Permite que o aluno saia somente após a saída dos demais colegas da classe	16	50	7	30
10. Isolamento social do aluno dentro ou fora da classe	36	57	27	43
11. Ao chamar o aluno, não o faz por seu nome, mas pelas suas características	5	83	1	17
12. Recolhe brinquedos de aluno que brincava na sala de aula	104	76	33	24
13. Ignora as interrupções dos alunos durante as suas explicações	2	22	7	78
14. Faz carinhos físicos nos alunos como beijar, abraçar ou acariciar	5	38	8	62
15. Verbaliza elogios direcionados a aluno(a)	77	43	101	57
16. Solicita a ajuda do aluno para a realização de alguma tarefa	44	56	34	56
17. Aceita a ajuda oferecida pelo aluno para a realização de alguma tarefa	37	100	0	0
18. Solicita ao aluno para que se mude para outra carteira	40	62	24	38

Em relação às categorias em que foram registrados os comportamentos dos professores em cada gênero, a distribuição dos dados é bastante variada quanto ao gênero. No que se referem aos meninos, sete ações dos professores são mais freqüentes do que em relação às meninas, ainda que com pequena variação. Dentre essas ações, quatro delas são restritivas. São as categorias - permite que o aluno saia somente após a saída dos demais colegas da classe; isolamento social do aluno dentro ou fora da classe; ao chamar o aluno, não o faz por seu nome, mas pelas suas características; recolhe brinquedos de aluno que brincava na sala de aula; e solicita ao aluno para que se mude para outra carteira. Nas outras duas ações dos professores em relação aos alunos do gênero masculino, apuramos a preocupação com a exigência de alguma participação do aluno no processo educacional. Sendo assim, despontam as categorias - solicita a ajuda do aluno para a realização de alguma tarefa e aceita a ajuda oferecida pelo aluno para a realização de alguma tarefa.

Os comportamentos dos professores dirigidos às alunas são permeados por maior liberdade e manifestações afetivas. Esse dado pode ser observado nas categorias - deixa os alunos sozinhos na sala de aula por, pelo menos, 5 minutos; faz carinhos físicos; e verbaliza elogios direcionados às alunas.

Tanto o número de meninos quanto o de meninas presentes na sala de aula no momento da observação da atuação do professor aproximou-se de 50%. Nesse panorama, podemos dizer que a probabilidade de qualquer ação do professor dirigir-se a um menino ou a uma menina deveria ser semelhante. No entanto, esse comportamento nem sempre ocorreu na realidade investigada. Isso porque existiu uma ligeira tendência, mediante a análise da Tabela 25, de aos meninos serem direcionadas ações mais restritivas do que às meninas.

3.6 A MEDIDA DA PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE BOM E MAU ALUNO

A aplicação dos instrumentos A Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno nas Versões Masculina e Feminina foi realizada com um total de 62 profissionais das escolas estaduais e outros 83 das escolas municipais. Nesse

instrumento, os profissionais educacionais avaliaram os alunos de ambos os gêneros.

Na Tabela 26, mostramos as medidas de posição das escolas na versão masculina do instrumento.

Tabela 26. Escores da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno Versão Masculina, segundo as escolas.

ESCOLA		ESCORES				
IDENTIFICAÇÃO	REDE	MÍN	MÁX	MD	DISPERSÃO	
					Q1	Q3
P	Estadual	-35	47	2	-21	28
L	Estadual	-16	48	20	4	33
T	Estadual	-23	46	5	-13,75	17
A	Municipal	-27	32	7	-6	20,5
V	Municipal	-44	48	18	-5,5	27,5
B	Municipal	-17	49	12	7,5	26
C	Municipal	-33	36	-1	-6	28

Observa-se na Tabela 26, que os escores mínimos variaram de -44 a -16, os máximos variaram de 32 a 49 e as medianas variaram de -1 a 20. Os itens que compõem o instrumento nas duas versões somam um total de 55 itens negativos, 52 positivos e quatro (4) itens neutros, pertencentes à Escala de Mentira. Itens Negativos são os qualificativos existentes para caracterizar os maus alunos e Itens Positivos para bons alunos. Sendo assim, a mediana encontrada de -1 a 20, para nós foi considerada baixa. Esses valores medianos, na versão masculina da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, evidenciaram uma avaliação negativa dos profissionais das escolas dirigida aos alunos do gênero masculino.

Apuramos uma semelhança dos resultados obtidos entre as escolas na versão masculina. A fim de verificar se existiram ou não diferenças entre esses escores, aplicamos o teste Kruskal-Wallis. O resultado revelou que as escolas não

diferiram estatisticamente ($kw=9,769$ e $p=0,1347$). Assim, as variações encontradas não puderam ser generalizadas para a população, sendo casuais.

De acordo com a Tabela 27, os escores mínimos da versão feminina variaram de -17 a 5, os máximos variaram de 46 a 50 e as medianas variaram de 33 a 42. Sendo assim, esses valores medianos da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, evidenciaram uma avaliação positiva dos profissionais das escolas dirigida aos alunos do gênero feminino. As medianas encontradas definem uma avaliação positiva das meninas, como já era de se esperar, frente aos resultados obtidos com a aplicação dos demais instrumentos utilizados nesta pesquisa.

O Kruskal-Wallis aplicado aos escores da versão feminina dos profissionais das diferentes escolas apresentou diferença não significativa ($kw=7,312$ e $r=0,2929$). Com base nesse resultado, pode-se afirmar que as amostras provêm da mesma população.

Tabela 27. Escores da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno Versão Feminina, segundo as escolas.

ESCOLA		ESCORES				
IDENTIFICAÇÃO	REDE	MÍN	MÁX	MD	DISPERSÃO	
					Q1	Q3
P	Estadual	-17	46	34	24	41
L	Estadual	-1	49	42	34	45
T	Estadual	-3	46	33	13	41,25
A	Municipal	-16	48	33	25,5	40
V	Municipal	-3	47	38,5	28	40
B	Municipal	-1	49	40	21,5	45,5
C	Municipal	5	50	35	18	43

A seguir, visualizamos na Tabela 28, o agrupamento dos dados das Tabelas 26 e 27. Esse procedimento foi possível devido a semelhança entre as escolas, apontada pelas aplicações do Kruskal-Wallis. Aqui, comparamos os resultados das escolas no instrumento a Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno versão feminina e versão masculina.

Tabela 28. Escores totais das escolas nas versões feminina e masculina da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno.

Versão	Mínimo	Máxima	Mediana	Dispersão	
				Q1	Q3
Feminina	-17	50	36	26	43
Masculina	-44	49	9	-3	28

Na Tabela 28, ao se reunir os profissionais de todas as escolas para comparar feminino com masculino, as variações dos escores mínimo e máximo e da mediana sugeriram uma ligeira superioridade na atribuição de qualificadores bons para as alunas em relação aos alunos. Ao comparar os escores totais dos participantes em ambas as versões da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno mediante o teste de Wilcoxon, o resultado indicou diferença extremamente significativa ($p < 0,0001$). Os escores obtidos pelos participantes, para as meninas, são mais altos do que para os meninos.

A semelhança de concepção de alunos do gênero masculino com ênfase em aspectos negativos tem sido detectada por outros pesquisadores (BARRETTO, 1987; CARVALHO, 1999, 2001, 2004; SILVA, 1999). Os qualificativos que compõem os itens atribuídos aos maus alunos, também evidenciaram neste trabalho a concepção negativa dos profissionais das escolas em relação aos alunos do gênero masculino.

Empiricamente, pode-se perceber na escola de Ensino Fundamental, uma acentuada preocupação e a previsão negativista dos profissionais sobre o desempenho social e acadêmico dos alunos do gênero masculino. Aos meninos, costumeiramente são atribuídos os comportamentos agressivos, indisciplinados, imaturos e de desatenção aos conteúdos tratados na escola, o que contribui para atrapalhar o trabalho de sala de aula. Às meninas, ao contrário, geralmente não são atribuídas qualificações passíveis de provocar descrédito ao seu comportamento na escola. As meninas são tidas pela comunidade escolar como caprichosas, obedientes e mais atenciosas do que os meninos para com o trabalho da professora (CARVALHO, 2004, 2001; FERGUSON, 1997, 2000; SILVA, 1999).

O Apêndice J mostra a pontuação geral das escolas, obtida com a aplicação da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno na forma masculina. Da mesma forma, no Apêndice K, mostramos a pontuação obtida pelas meninas em cada item positivo e negativo. Os pontos desses apêndices representaram a aceitação dos respondentes ao qualificativo positivo ou negativo proposto no instrumento. Os qualificativos poderiam ser rejeitados, postos em dúvida ou não serem atribuídos aos alunos, na avaliação dos profissionais participantes da pesquisa. Para tanto, conforme expusemos no capítulo dedicado ao esclarecimento do método utilizado, o respondente teria as opções SIM, NÃO E NÃO SEI. Ao aceitar o qualificativo positivo o respondente atribuiu um ponto positivo (1) ao item. Da mesma forma, ao aceitar o item negativo, o respondente marcou um ponto negativo (-1) para o mesmo.

Conforme mostramos, a comunidade escolar classifica os alunos de acordo com o gênero, e atribuiu um papel social e acadêmico de mais valor às meninas que aos meninos. No entanto, é preciso verificar se as funções exercidas por esses atores da comunidade escolar influenciam em suas avaliações quanto ao gênero. As pesquisas enfocam comumente a percepção do professor. Por estar mais tempo em contato direto com o aluno, a sua avaliação tende a ser mais precisa. Neste trabalho, contemplamos a percepção de outros membros da comunidade escolar. Um pouco mais distanciados e com breves contatos com os alunos em horários de entradas, saídas e recreio, os demais elementos da comunidade escolar, pensamos, também nos poderiam oferecer um quadro do desempenho do alunado nos aspectos pretendidos. Assim, com a aplicação da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno a toda a comunidade que mantém contato diariamente com os alunos, obtivemos os escores apresentados na Tabela 29.

Tabela 29. Escores totais das escolas nas versões feminina e masculina da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, segundo as funções dos respondentes.

Função	Mínimo		Máximo		Mediana		Q1		Q3	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Coordenador	13	-1	46	40	36	8	20	4,5	40,5	16,5
Diretor	-1	-34	41	18	33	3	11	-0,75	35,25	9
Funcionário	-17	-44	49	49	38	22	29	1,25	43	30,5
Outros	11	-12	46	15	28	7	13	4	44	9
Professor	-5	-35	50	48	37	8	26	-5	44	28

Os escores medianos, assim como as demais medidas de posição calculadas na Tabela 29, são sempre maiores para as meninas do que para os meninos em todas as funções dos respondentes. Essa afirmação é confirmada pela aplicação de testes de Wilcoxon nas diversas categorias profissionais que revelaram diferenças entre gênero. A diferença entre os escores de meninos e os de meninas foi estatisticamente significativa em todas as categorias profissionais ($p < 0,05$).

De um modo geral, a comunidade escolar evidenciou a sua percepção do alunado, conforme o gênero, ao avaliar meninos e meninas de maneira semelhante. Parece estar destacada nesses resultados a visão de todos os atores da escola. Esses atribuem um status mais benévolo às alunas que aos alunos. Entretanto, a diferença significativa evidenciada entre as diversas categorias profissionais requer atenção, porque podem evidenciar vieses estigmatizadores de gênero. As consequências dessas atitudes, vindas dos professores, podem ser muito negativas ao aluno, pois esse pode esperar de seus professores, muitas vezes, a compreensão e o respeito que nem todos têm no próprio meio familiar.

Ao verificarmos a diferença de atribuição de qualificativos aos alunos entre os pares, passamos a investigar os motivos existentes para tal. Nas funções de Diretor e Coordenador não foram encontrados indícios de motivos nas variáveis de idade e gênero dos respondentes. Na comparação entre as escolas, já havíamos verificado por meio do teste de Kruskal-Wallis a inexistência de diferenças entre as mesmas. Apesar da maior ênfase na visão negativa dos meninos e positiva para as

meninas, concluímos que a variação entre os pares foi causada pela avaliação positiva de meninos e meninas pela maioria dos diretores das escolas municipais. Entre os Coordenadores a diferença incidiu na mesma variável ocorrida entre os diretores, as evidências, no entanto, foram de que entre esses os escores não foram tão altos como os verificados nas avaliações dos diretores.

Ora, até agora, a nossa pesquisa pontuou a diferença de gênero entre os alunos das escolas de primeira a quarta série do Ensino Fundamental estudadas.

As diferenças de gênero no setor educacional já foram levantadas e denunciadas em várias pesquisas internacionais e se intensificaram também no Brasil, nos últimos cinco anos, apontando a problemática dos recortes de gênero no ambiente escolar, sob os mais variados enfoques. Percebemos a movimentação dos pesquisadores, abundantemente citados nesse trabalho, em sua busca de dados sobre o direito à educação com sucesso para ambos os gêneros. Esses se preocupam com a construção de currículo escolar capaz de superar as diferenças, as relações humanas entre alunos e professores e destes com os gestores, a literatura escolar que contemple conteúdos ligados às questões de gênero, bem como a formação de professores, gestores e trabalhadores escolares em geral. Se os meninos são apontados como mais irrequietos, desleixados e problemáticos e as meninas como boazinhas, caprichosas e obedientes, resta à comunidade escolar a busca de uma maneira pedagogicamente planejada a fim de superar essas barreiras. Acreditamos que é preciso oferecer as mesmas oportunidades aos alunos, independentemente do gênero. Nossos professores, diretores, funcionários, alunos e pais hoje evidenciam atitudes de rejeição ao aluno do gênero masculino no ambiente escolar. Com mais interesse, politização e preparo pedagógico, poderão efetivamente colaborar para a construção de uma sociedade em que, apesar das diferenças que possam ser apontadas por alguns seres humanos, eles também poderão ser atendidos de acordo com suas necessidades nos serviços públicos. A isso chamamos INCLUSÃO. Uma escola inclusiva conhece a diferença e aplica, com todo o respeito que um ser humano merece, a equidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Paradigmas das relações entre os gêneros

Por gênero se entende o conjunto de representações que cada sociedade, com as suas idiossincrasias, constrói durante a sua história a respeito do ser masculino e do feminino. Assim, se em uma sociedade um homem come muito e engorda, dizem que ele tem bom apetite e é normal os homens comerem bastante. Se for a mulher a comer demasiado, dizem que ela é uma gorda e vai virar uma baleia se não parar de ser gulosa. Outro exemplo de representações sociais de gênero é o uso de burca pelas mulheres muçulmanas de alguns países. A mulher não pode se mostrar, mas o homem sim. Em algumas culturas africanas os homens se casam com várias esposas e se não o fazem, não são vistos como bons homens.

As influências das diferenças sociais com base no gênero sempre existiram. Desde a pré-história, o homem, por reunir atributos biológicos de maior estatura e força física que a mulher, caminhou na direção da dominação e comando das relações sociais entre os dois. Por ser o caçador e também o protetor da mulher, da prole e da tribo, historicamente, passou a projetar-se como o líder e ator com prevalência em decidir e deliberar em todas as questões referentes ao conteúdo social vivido pela família e comunidade. A mesma situação se manteve por milênios na grande maioria das sociedades do planeta. Foi instalado o modelo patriarcal das relações familiares. Detentor dos bens produzidos e provedor das condições básicas para a sobrevivência, o homem era reconhecido socialmente como o centro de poder da família e também das relações sociais em plano mais amplo.

Após a Revolução Industrial, com o ingresso da mulher no mundo do trabalho remunerado, a sua independência da proteção masculina passou a, gradativamente, diminuir. O século XX representou um grande marco de luta por mudança de paradigmas das relações sociais entre o gênero masculino e o gênero feminino. As mulheres passaram a reivindicar mais espaço e voz, tanto no âmbito do trabalho, quanto do poder dentro da sociedade familiar.

A mulher, cada vez mais buscando o saber acadêmico e a profissionalização, encontrou na carreira do magistério, ideologicamente ligada aos cuidados com a criança, um espaço para inserção do gênero feminino no mundo do trabalho. Assim, a mulher foi se tornando maioria absoluta no professorado. A substancial participação do gênero feminino nos quadros do magistério, em meu entendimento, pode ter influenciado as relações de gênero que passaram a imperar a partir de então. A sociedade brasileira presenciou, nas últimas décadas, a queda de aproveitamento escolar do gênero masculino. As explicações do declínio do aproveitamento acadêmico do gênero masculino sugeridas por muitas das pesquisas não têm sido capazes de responder com exatidão à dúvida e preocupação que esse fato comporta. É claro que a sociedade está alarmada com o insucesso dos meninos na escola, mormente porque na esteira desse fato, vem a violência, o abuso de drogas ilícitas, a marginalidade, o desemprego, o subemprego e todas as mazelas que podem afetar um jovem afastado dos bancos escolares.

Qual explicação se poderia dar ao fato de uma instituição ser comandada por um gênero onde só os seus iguais têm sucesso, em detrimento do fracasso do outro gênero? O que mudou nas relações entre homens e mulheres? Por que, em um século de dominação feminina em um determinado ambiente as posições historicamente existentes se polarizaram de tal modo?

4.2 O manejo das relações de gênero na escola

O cotidiano escolar é pleno de momentos em que se pode perceber a influência das relações de gênero, tanto no alunado quanto nos professores e demais trabalhadores escolares. A começar pelos conteúdos dos livros didáticos que mostra a mulher desvalorizada em papéis considerados irrelevantes ou sem o tom emocional dado ao homem. O homem, sim, tem lugar de herói em tantos textos históricos. A mulher, quando aparece em textos escolares, apresenta-se ou no papel de mãe, avó, professora, bruxa ou fada.

O currículo escolar também não abrange a superação das diferenças de gênero. Os meninos devem ser incentivados a realizar tarefas consideradas

femininas e as meninas devem envolver-se mais com as ciências, priorizadas apenas aos meninos até então. Tudo isso com o objetivo de fazê-los vivenciar as experiências dos dois gêneros, sem, contudo, influenciar ou mudar a opção de gênero dos alunos. Em vez de incentivar brincadeiras e atividades que evidenciam o preconceito, os profissionais da escola poderiam buscar as oportunidades de fazer com que as crianças se congassem entre si e aprendessem a conviver juntos. A vida na sociedade mais ampla é vivida em conjunto, homens e mulheres. Não se separam os gêneros no ambiente de trabalho, na fila do banco e do supermercado, na rua ou no shopping center.

A escola precisa educar os seus alunos para a derrubada dos rótulos que estigmatizaram o gênero masculino de tal forma que esse sinta-se constrangido a comportar-se de acordo com o que esperam dele no ambiente escolar. Foi construído um estereótipo de meninos maus alunos e meninas boas alunas e as crianças já entram nas séries iniciais com o senso crítico educado para desempenharem os papéis que vêm sendo socialmente designados a cada qual. Os alunos não fogem disso porque nada vem sendo feito para que se comportem de outra maneira.

4.3 A exclusão do gênero masculino no ambiente escolar

Os dados levantados nos instrumentos Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, Fichas de Observação de Professores e Ficha de Observação de Alunos mostram o nível do relacionamento mantido e incentivado pelas professoras, coordenadoras, diretores e funcionárias das escolas.

A observação das professoras apurou que o tratamento dado aos alunos do gênero masculino e do gênero feminino é diferenciado. As meninas obtêm dessas um tratamento mais afetivo que os meninos. Ora, com esses dados se pode perceber o quanto de (má) influência de gênero existe no cotidiano de uma escola. A atitude do profissional deve estar acima de quaisquer questões de (re)sentimento que esse possa nutrir. É necessário apurar os fatores que desencadeiam tais comportamentos por parte dos professores. Já que esse referencial foi trazido aqui e em outras pesquisas, é preciso buscar as causas e

criar mecanismos nas políticas públicas e mesmo no interior das escolas para combater esse mal que tanto aflige a sociedade. Os meninos sentem-se incapazes de comportar-se como as meninas porque ninguém acredita em seu sucesso e cada vez mais eles vão fazendo de acordo com o que se espera do seu estereótipo escolar.

Tanto que, na Ficha de Observação do aluno, os resultados evidenciaram que entre o gênero masculino, os comportamentos indesejados apareceram em destaque, contrapondo ao das meninas, que se evidenciaram em comportamentos desejáveis para o ambiente escolar. Ficou evidente que os meninos e meninas incorporaram e desempenham bem o papel de bons e maus alunos atribuído pela escola nos últimos decênios. Nessa perspectiva, os estereótipos se concretizaram e mostraram que os meninos são mais ativos e agitados e têm mais iniciativa do que as meninas.

Ao aplicar o instrumento de Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno, apuramos que os professores participantes atribuíram aos alunos um status diferenciado, o que deixou evidente a postura estigmatizadora desses profissionais. Em respeito aos alunos do gênero masculino, os dados mostraram a exclusão sofrida por esses alunos pelos profissionais escolares. As meninas foram avaliadas com qualificativos mais benévolo, enquanto aos meninos foram atribuídos qualificativos mais excludentes. Como dissemos na discussão dos dados, o respondente poderia aceitar, rejeitar ou pôr em dúvida os qualificativos existentes (SIM, NÃO e NÃO SEI). Portanto, a decisão foi amplamente contemplada de seu próprio juízo a respeito do alunado de acordo e tão somente em consonância com as suas concepções de gênero. Parece claro que algo está acontecendo e concluímos que o que acontece hoje no ambiente escolar é a exclusão do gênero masculino. O fracasso da maioria dos alunos do gênero masculino, que cresce a cada década no Brasil, deve-se aos pontos levantados nessa pesquisa, bem como a tantos outros da mesma linhagem ainda não apurados aqui. O que seria necessário para superar esse quadro dentro da escola que se pretende inclusiva, como citado nos documentos legais produzidos a partir do final da década de 90? Se a escola é para todos, qual o espaço oferecido ao gênero masculino?

*"Alguns pensaram que por defender o diálogo, eu negava o conflito. O conflito está aí e é fundamental no desenvolvimento e no processo histórico. A luta me faz, me constitui, a luta me forma. **A luta é pedagógica**".*

(Paulo Freire 1996)

Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros. Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança de sua pessoa. Ninguém será submetido a torturas, penalidades ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes. Ninguém será objeto de ingerências arbitrárias em sua vida privada, sua família, seu domicílio ou sua correspondência, nem de ataques à sua honra ou reputação. Toda pessoa tem direito à proteção da lei contra tais ingerências ou ataques.

(Artigos 1º, 3º, 5º e 12º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

Esses princípios de direitos das pessoas vêm, desde a sua promulgação, iluminar a consciência de nações, instituições e pessoas na busca por uma convivência respeitosa entre os seres humanos onde quer que seja. Para atingir esses ideais em termos de relacionamento humano entre patrões e empregados, professores e alunos, pais e filhos, chefes e subordinados e tantos outros tipos que convivem é necessário haver o estabelecimento de direitos e deveres a cumprir por parte de cada um que ali convive. Para a funcionalidade das empresas, famílias, hospitais, escolas e todos os sistemas dos quais se tem conhecimento, parece ser necessário haver uma rotina. Essa rotina será regulamentada e fundamentada nas possibilidades de cada pessoa para cumprir com seus deveres e gozar de seus direitos. A observância de cada ator à disciplina exigida de si mesmo como um membro de uma determinada corporação, parece ser o caminho para se atingir muito dos princípios contemplados na Carta dos Direitos Universais do Homem.

A escola, como instituição com objetivo de dar a conhecer as primícias da educação moral, social e acadêmica, não falta com a exigência do cumprimento dos

deveres de cada parte de seus atores. Assim como dos professores é exigido o cumprimento de seus deveres, parece natural esperar o mesmo dos diretores, coordenadores, funcionários, alunos e seus pais. As normas e regras a cumprir fazem parte do rol de direitos e deveres da participação humana no ambiente escolar.

Autores dedicados ao estudo do funcionamento e constituição das instituições escolares afirmam a importância da normatização das ações e determinação das regras de comportamento para aqueles que dividem o espaço, em busca de um objetivo. No entanto, chamamos a atenção para o uso de medidas preventivas e não punitivas, como instrui a legislação pertinente. A nossa preocupação consiste, principalmente, em não transformar um instrumento legal e de comprovada utilidade para a necessária manutenção da organização escolar em meio de intimidação e desrespeito às crianças.

Certamente, se o aluno infringe o regulamento da escola, se cometeu atos contrários aos acordos feitos previamente, é necessário arcar com as conseqüências de seus atos. No entanto, devemos nos perguntar primeiro se essa etapa de estudos e elaboração das regras a serem seguidas foi realizada com a presença dos alunos e de seus pais. Se a composição do Conselho Escolar foi respeitada no aspecto percentual de participação dos atores da escola.

Nesse estado da arte, refletimos sobre a importância da escola para a vida dos meninos e meninas. A escola não ocupa um espaço tão somente marginal em suas vidas. As crianças, ao iniciarem a vida escolar, deixam em casa a vida de proteção e conforto representada pela presença de seus familiares. Na escola, expostos às novas situações e exigências, meninos e meninas nem sempre são capazes de se adaptar e responder imediatamente às solicitações que lhes são feitas. Para alguns, essa adaptação será feita com muita dor e frustrações. Assim como os primeiros anos de escola podem enriquecer e consolidar a personalidade das crianças, poderão, lamentavelmente, pôr obstáculos em seu potencial cognitivo, criativo e social. Não obstante, a escola poderá contribuir para a formação de sua identidade de gênero e a conquista da cultura de ser masculino ou feminino. Essa identidade, construída e não imposta, marcará o desenvolvimento e a passagem dessas crianças pela escola e pela vida.

O ambiente escolar tem o papel fundamental de acompanhar e clarear o caminho dos alunos, a fim de que eles conheçam os seus direitos e deveres. Que

saibam defender-se, porque eles não são como os adultos e nem são adultos em miniatura, como se pensava anteriormente. É preciso criar na escola, antes de tudo, uma cultura da infância. Sempre afirmamos que não temos no Brasil o hábito de cultivar a criança e nem de conhecer e apoiar a sua cultura. Sempre percebemos que os adultos tratam de assuntos de crianças sob a ótica adulta. Aqueles cujo mister é trabalhar em escolas de séries iniciais da escolarização, têm necessidade de entender que os que ali estão matriculados são crianças. Quantos de nós, adultos, com 30, 40 ou 50 anos de vida no meio social, ainda não compreendemos muito bem a respeito de tantas particularidades existentes nos espaços que freqüentamos? Pensemos nessas crianças recém-chegadas ao convívio social, com seis, sete, oito, nove ou 10 anos de experiência. Quanta novidade e também quanta dificuldade devem encontrar para interagir nas situações às quais são submetidas!

Esses meninos e meninas parecem precisar do mesmo espaço e oportunidades para, cada qual no seu ritmo, se empenhar em seu crescimento e maturação global. Não se trata, necessariamente de entender meninos e meninas como gêneros indiferenciados ou neutros. Um ponto é a escola aprender a permitir que ambos os gêneros expressem os seus sentimentos, seus mal-estares, suas dificuldades e desejos do ponto de vista infantil. Outro ponto é não fazer e também não permitir na escola as comparações do menino ou da menina com os adultos do mesmo sexo. Para as crianças, o masculino e feminino representam, no adulto, pessoas extremamente diferentes do que eles são. Adultos têm movimentos diferentes de crianças e elas sabem disso. Não obstante, a qualidade das relações entre os educadores de meninos e meninas, poderá fazer o trabalho de desvendar aos meninos e meninas as peculiaridades de gênero. Em suma, os relacionamentos que a criança tiver com os seus professores das séries iniciais poderão nortear a cognição dos alunos para a compreensão e assunção de seu lugar no mundo dos adultos. Para isso, repetimos, será necessário permitir que ambos os gêneros convivam em uma escola em que eles possam vivenciar a infância, sofrerem, emocionarem-se, serem fortes e frágeis quando sentirem essa necessidade.

A violência, a agressividade e a propalada hiperatividade dos nossos meninos não são e nunca foram expressões de masculinidade excessiva. É tão somente o preço que a escola e toda a sociedade pagam por ignorarem o período em que o ser humano mais tem necessidade de proteção, acompanhamento e atenção em todos os sentidos. Se hoje perdemos os nossos garotos para o tráfico

de drogas, para a violência e o desregramento social, é porque há urgência em revermos os comportamentos paternos em relação aos meninos e meninas. É preciso reprimir as atitudes de incentivo ao machismo do garoto e à passividade da garota. É necessário reaprendermos a paternidade e maternidade, bem como a função de educadores escolares. Sem essas mudanças, logicamente asseguradas por políticas públicas adequadas, infelizmente, todo o percurso escolar dos nossos alunos será desenvolvido desde os primeiros anos como uma obrigação pesada, difícil e cansativa, num ambiente onde a individualidade é ignorada e as diferenças são proibidas de se manifestarem.

(...) Não se deve deixar no esquecimento qual deve ser a educação e como se há de educar. Nos tempos modernos as opiniões sobre este tema diferem. Não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude, nem ao necessário para uma vida melhor. Tampouco está claro se a educação deveria preocupar-se mais com a formação do intelecto ou do caráter. Do ponto de vista do sistema educativo atual a investigação é confusa, e não há certeza alguma se devem ser praticadas as disciplinas úteis para a vida ou as que tendem à virtude, ou as que se sobressaem do ordinário (pois todas elas têm seus partidários). No que diz respeito aos meios que conduzem à virtude não há acordo nenhum (de fato, não honram, todos, a mesma virtude, de modo que diferem logicamente também sobre seu exercício).

(Aristóteles, Política, VIII, 1 e 2)

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha, KALMUS, Jaqueline, PAPARELLI, Renata *et al.* **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório.** *Educ. Pesqui.*, Jan./Apr. 2004, vol.30, no.1, p.51-72. ISSN 1517-9702.

AUAD, D. (2006). **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto. ISBN 85-7244-310-X. 92 p.

BARBOSA, M.L.O. (1999). **Desempenho Escolar e Desigualdades Sociais: Resultados Preliminares de Pesquisa.** Trabalho apresentado no XXIII Encontro Anual da Anpocs. Caxambu, outubro de 1999.

BARDIN, L. (1995). **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BARRETTO, E.S.S. (1981). **Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de primeiro grau.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.37, p.84-89, 1981.

BARROS, A.J.S.; LEHFELD, N.A.S. (1996). **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.** Brasília, DF, 1988.

_____. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de Dezembro de 1996.** Brasília, DF, 1996.

BOUCHARD, P. (1994). **O êxito escolar das meninas em Quebec: o surgimento de uma nova ideologia de sexo ou o discurso da usurpação.** Estudos Feministas (n. especial), 2º sem. 1994, p. 369-383.

CARVALHO, L.R.P.S. (2002). **Atendimento educacional à pessoa com deficiência no município de Pereira Barreto – SP: um estudo sobre a utilização de recursos institucionais. 2002.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

CARVALHO, M.P. de. (1999). **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã Editora, 1ª edição, ISBN: 85-85833-60-2

_____. (2001) **Mau aluno, boa aluna? como as professoras avaliam meninos e meninas.** Revista Estudos Feministas, Santa Catarina, v.9, n.2, p.554-574.

_____. (2004) **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.34, n.121, p.11-40.

CONNELL, R.W. (1985). **Teacher's Work**. Sidney, George Allen & Unwin. 1985-pg.75

DAL IGNA, M.C. (2005). **Desempenho escolar e gênero: um estudo com professoras de séries iniciais**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, 28, Caxambu, **Anais...** Caxambu: [sn], 2005. p. 1-15

DANNA, M.F.; MATOS, M.A. (1984). **Ensinando observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon, 1984.

FANTE, C.A.Z. (2002). **Bullying escolar: violência nas escolas**. Jornal Diretor da UDEMO, ano 5, n.2, São Paulo, 2002.

FARAH, M.F.S. (2004) **Gênero e políticas públicas**. Revista Estudos Feministas, Santa Catarina, v.12, n. 1, p.47-71, 2004.

FERGUSON, A.A. (1997). **Reconceptualizing Human Rights Language: Gender and Violence, Health and Human Rights**. V.2, n.3, Boston , Harvad School of Public Healt, 1997.

FERGUSON, A.A. (2000). **Bad Boys: Public School in the making of black masculinity**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Pless. 2000.

FERNANDES, Â.M.C. (2001). **Um estudo sobre a indisciplina escolar**. Anais da 24ª Reunião da Anped, 2001.

FERREIRA, L.A.M. (2003). **A Indisciplina Escolar e o Ato Infracional**. Disponível em: www.redecrianca.br. Acesso em: jan/2004

HUTT, S.J.; HUTT, C. (1974). **Observação Direta e Medida de Comportamento**. São Paulo: EDUSP, 1974.

INEP. (1999). **INEP NOTÍCIAS**, 8/3/1999, www.inep.gov.br/noticias/news. Acesso em: fev/1999.

IPEA. (1996-2003). Relatório sobre desenvolvimento humano no Brasil. [**Relatório sobre desenvolvimento**]. Brasília: IPEA, 1996. Disponível em: <http://www.undp.org.br/HDR/Hdr96/rdhub1-2.htm>. Acesso em: 30 jun. 2004.

JODELET, D. (2001). **Os processos psicossociais de exclusão**. In: SAWAYA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 53-64.

LOURO, G.L. (2002). **Gênero: questões para a educação**. In: Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira. Bruschini, C. & Unbehaum, S. G. (Orgs.). São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Ed. 34, 2002. p. 225-22. ISBN 85-736-236-2.

LOURO, G.L. (1997). **Gênero, sexualidade e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MARTINS, J. (1994). **A pesquisa qualitativa**. In: Metodologia da pesquisa educacional. FAZENDA, I. (org.). 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 55-58.

MELLO, S.L. (2001). **A violência e a exclusão dos jovens**. In: SAWAYA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.129-140.

MENA-BARRETO, L., Louzada, F. (2007). **O Sono na Sala de Aula: Tempo Escolar e Tempo Biológico**. Coleção: Ciência No Bolso. **Isbn:** 9788588782440. 176 Págs.

MINAYO, M.C.S. (org.). (1994). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. d. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOISÉS, J.A. et al. (1982). **Cidade, povo e poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MORO, N.O. (2006). "**LIVRO PRETO**": como eram tratadas a disciplina e a indisciplina nas escolas da região dos Campos Gerais - sua base legal, conteúdo e representações sociais que produzem. Navegando na história da educação brasileira.: José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani e Maria Isabel Moura Nascimento (orgs.). 1. CD-ROM, ISBN: 85-7713-029-0, Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

NASCIMENTO, K. A.; DIAS E SOUSA, AZEVEDO; C. A.; I. A. S. (2007). **Registros em livros de ocorrência das escolas públicas de cidades localizadas a leste de Minas Gerais: uma análise documental**. Grupo de Pesquisa Infância e compromisso da sociedade. Centro Universitário de Caratinga – UNEC. [http://www.unec.edu.br/ics/pesquisas/registros em livros de ocorrencia.pdf](http://www.unec.edu.br/ics/pesquisas/registros%20em%20livros%20de%20ocorrencia.pdf). Acesso em dezembro de 2007.

NJAINE, K.; MINAYO, M.C.S. (2003). **Violência na escola: identificando pistas para a prevenção**. Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v.7, n.13, p.124, 2003.

OMOTE, S.. (2000). **Exposição oral em reunião ordinária do "Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma"**. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Filosofia e Ciências Câmpus de Marília: 08 de julho de 2000.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A.A.S.; BALEOTTI, L.R.; MARTINS, S.E.S.O. (2005). **Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão**. Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, v.15, p.387-396, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Resolução 217 A (III), de 10 de dezembro de 1948**. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm Acesso em: 31 jan. 2008.

PASSARELLI, C. A. F. (2000). **Imagens em diálogo: filmes que marcaram nossas vidas**. In: SPINK, M.J. (org.) Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000. p.273-283.

PATTO, M.H.S. (1993). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz– Biblioteca de psicologia e psicanálise; v.6. 385p.

PEREIRA, P.C. (2006) **Violência Doméstica e Desempenho Escolar: desafios para o judiciário e para a Educação Especial**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PRIETO, R.G. (2000). **Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

PINO, A. (1991). **O conceito da mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano**. Cadernos CEDES, Campinas, n.24, p.33-43, 1991.

PITANGUY, J. (2002). **Gênero, Cidadania e Direitos Humanos**. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. (orgs). Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: Editora 34, 2002.

RATTO, A.L.S. (2002) **Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública**. Revista Brasileira de Educação, maio/jun/jul, nº 20, 2002.

RATTO, A.L.S. (2006). **Disciplina, Infantilização e Resistência dos Pais: a Lógica Disciplinar dos Livros de Ocorrência**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1259-1281, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: dez/2006.

RIBEIRO, A.I.M. (1999). **Subsídios para a História da Educação de Presidente Prudente: as primeiras instituições escolares**. São Paulo: Cliper Editora, 1999.

RIBEIRO, C.R. (2001). **Uma Narrativa Foucaultiano-Institucional dos processos de exclusão escolar**. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação USP São Paulo, 2001, p. 100-191.

RISTER, M.C.P.A. (2002). **Identificação e descrição de serviços de atendimento educacional especial e sua análise na perspectiva da inclusão escolar do aluno com deficiência**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, p. 75-80, 206-207.

ROSENBERG, F. (2002). **Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90**. In: Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira.

Bruschini, C. & Unbehaum, S. G. (Orgs.). São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Ed. 34, 2002. p.195-224. ISBN 85-736-236-2

SÃO PAULO. (1985). **Lei Complementar Nº 444, de 27 de dezembro de 1985.** Governador André Franco Montoro. São Paulo: Diário Oficial v.96, n.061, 02/04/1986.

SÃO PAULO. (1997). **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.** Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social. São Paulo: IMESP, 1997 64 p.

SILVA, C.D.et al. (1999) **Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas disciplinados.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n.107, p. 207-225, julho 1999.

SILVA, T.R.N. (1978). **A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças.** Cad. Pesq. São Paulo: v. 32, p. 31-44. fev.1980.

SINGER, P.; BRANT, V.C. (1980). (orgs). **São Paulo: o povo em movimento.** São Paulo: Vozes, 1980.

SOARES, G.A.D. (2003). **Meninos de Rua, Pivetes da Lua.** Estudos IFB, São Paulo, n. 1, p. 1-28.

SOLDERA, M., DALGALARRONDO, P., CORREA FILHO, H. R. *et al.* (2004). **Uso pesado de álcool por estudantes dos ensinos fundamental e médio de escolas centrais e periféricas de Campinas (SP): prevalência e fatores associados.** *Rev. Bras. Psiquiatr.*, Sept. 2004, vol.26, no.3, p.174-179. ISSN 1516-4446.

SOUSA, E.S.; ALTMANN, H. (1999). **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar.** Cadernos Cedes, Campinas, v.48, p.52-68, 1999.

SPÓSITO, M. P. (1994). **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e a ação coletiva na cidade.** Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.5, p.1-2, 1994.

TRIVIÑOS A.N.S. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2003). **Estado mundial de la infancia 2004 – Las niñas, la educación y el desarrollo..** http://www.unicef.org/spanish/sowc04/files/SOWC_04_SP.pdf. . UNICEF: New York, NY 10017 , USA. ISBN: 92-806-3792-3. Acesso em 5 de novembro de 2004 às 23h45 min.

UNICEF- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA – **Relatório do Desenvolvimento Humano no Brasil do ano de 1996.** <http://www.undp.org.br/HDR/Hdr96/rdhub1-2.htm>. Acesso em 30 de junho de 2004 às 22h32 min.

VYGOSTKY, L.S. (1989a). **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____.(1989b). **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b

WASELFISZ, J.J. (2002). **Mapa da violência III: os jovens do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Total de escolas municipais e estaduais em Presidente Prudente

Total de escolas municipais subordinadas à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente e tipo de ensino oferecido.

FONTE: <http://www.derpp.com.br/>

TIPO DE ENSINO OFERECIDO NA REDE MUNICIPAL	TOTAL
NÍVEL TÉCNICO	1
EDUCAÇÃO INFANTIL	12
CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL	1
EDUCAÇÃO INFANTIL E CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL	10
EDUCAÇÃO INFANTIL, CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CICLO I	11
EDUCAÇÃO INFANTIL, CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL – DEFICIÊNCIA FÍSICA	1
CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CICLO I, E SALA DE RECURSOS – DEFICIÊNCIA MENTAL	1
CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CICLO I	2
TOTAL	39

Total de escolas estaduais subordinadas à Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente e tipo de ensino oferecido.

TIPO DE ENSINO OFERECIDO NA REDE ESTADUAL	TOTAL
CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL - ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	1
CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL- EDUCAÇÃO ESPECIAL - SALA DE RECURSOS – DEFICIÊNCIA AUDITIVA	1
CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL- EDUCAÇÃO ESPECIAL - SALA DE RECURSOS – DEFICIÊNCIA MENTAL	1
CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL- EDUCAÇÃO ESPECIAL - SALA DE RECURSOS – DEFICIÊNCIA AUDITIVA E VISUAL	1
CICLO I - CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
CICLO I - CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL – ENSINO MÉDIO	4
CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL – ENSINO MÉDIO	8
CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL – ENSINO MÉDIO – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NÍVEL ENSINO MÉDIO	2
CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL – ENSINO MÉDIO – TELECURSO – NÍVEIS – ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO	1
CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL – ENSINO MÉDIO – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NÍVEL ENSINO MÉDIO – TELECURSO – NÍVEIS – ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO	1
CICLO I E CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL – ENSINO MÉDIO – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - NÍVEL ENSINO MÉDIO	1
CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL – ENSINO MÉDIO – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - NÍVEL ENSINO FUNDAMENTAL	1
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NÍVEIS ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO – PRESENÇA FLEXÍVEL	1
CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL – ENSINO MÉDIO – ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	3
CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL – ENSINO MÉDIO – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NÍVEIS ENSINO FUNDAMENTAL - ENSINO MÉDIO – ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	1
CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL – ENSINO MÉDIO – EDUCAÇÃO ESPECIAL – SALA DE RECURSOS – DEFICIÊNCIA AUDITIVA	1
TELECURSO – PRESÍDIO E CENTRO DE RESSOCIALIZAÇÃO	2
CENTRO DE LÍNGUAS	1
TOTAL	35

FONTE: <http://www.derpp.com.br/>

APÊNDICE B

Participantes da Pesquisa

Tabela 1. Total de matrículas de alunos em 2005 e 2006.

Tabela 2. Total de profissionais das escolas municipais participantes da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno.

Tabela 3. Total de profissionais das escolas estaduais participantes da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno.

Tabela 4. Total de participantes da observação de alunos.

Tabela 5. Total de participantes da observação de professores.

Tabela 6. Total de participantes citados no livro negro.

Tabela 7. Total de participantes citados como causadores de ocorrências no livro negro.

Tabela 8. Total de participantes das provas do SARESP - 2005.

Tabela 9. Total de provas dos alunos participantes do SARESP - 2005.

Tabela 10. Total de alunos participantes do estudo sobre o desempenho escolar municipal - 2005.

Tabela 11. Total de alunos participantes do estudo sobre o desempenho escolar municipal - 2006

Tabela 1. Total de matrículas de alunos em 2005 e 2006.

REDE	2005		2006		TOTAL	
	MASC.	FEM.	MASC.	FEM.	MASC.	FEM.
MUNICIPAIS	743	666	703	663	1446	1329
ESTADUAIS	574	525	551	532	1125	1057
TOTAL GERAL	1317	1191	1254	1195	2571	2386
	2508		2449		4957	

Tabela 2. Total de profissionais das escolas municipais participantes da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno.

OCUPAÇÃO	GÊNERO DOS PROFISSIONAIS		TOTAL GERAL
	MASCULINO	FEMININO	
PROFESSOR	1	48	49
COORDENADOR	-	4	4
DIRETOR	-	4	4
FUNCIONÁRIO	1	21	22
OUTROS	2	2	4
TOTAL GERAL	4	79	83

Tabela 3. Total de profissionais das escolas estaduais participantes da Medida da Percepção do Conceito de Bom e Mau Aluno.

OCUPAÇÃO	GÊNERO DOS PROFISSIONAIS		TOTAL GERAL
	MASCULINO	FEMININO	
PROFESSOR	3	41	44
COORDENADOR	-	3	3
DIRETOR	2	2	4
FUNCIONÁRIO	1	9	10
OUTROS	1	-	1
TOTAL GERAL	7	55	62

Tabela 4. Total de participantes da observação de alunos.

ESCOLAS	ALUNOS			PROFESSORES		
	MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL
MUNICIPAIS	168	185	353	-	12	12
ESTADUAIS	184	170	354	1	10	11
TOTAL GERAL	352	355	707	1	22	23

Tabela 5. Total de participantes da observação de professores.

ESCOLAS	PROFESSORES			ALUNOS		
	MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL
MUNICIPAIS	-	11	11	156	165	321
ESTADUAIS	1	11	12	184	199	383
TOTAL GERAL	1	22	23	340	364	704

Tabela 6. Total de participantes citados no livro negro.

ESCOLAS	GÊNERO DOS ALUNOS		TOTAL GERAL
	MASCULINO	FEMININO	
MUNICIPAIS	171	69	240
ESTADUAIS	261	101	362
TOTAL GERAL	432	170	602

Tabela 7. Total de participantes citados como causadores de ocorrências no livro negro.

ESCOLA	GÊNERO DOS ALUNOS		TOTAL GERAL
	MASCULINO	FEMININO	
MUNICIPAL	133	29	162
ESTADUAL	212	57	269
TOTAL GERAL	345	86	431

Tabela 8. Total de participantes das provas do SARESP - 2005.

SÉRIE	GÊNERO DOS ALUNOS		TOTAL GERAL
	MASCULINO	FEMININO	
1ª SÉRIE	91	101	192
2ª SÉRIE	115	127	242
3ª SÉRIE	134	150	284
4ª SÉRIE	179	158	337
TOTAL GERAL	519	536	1055

Tabela 9. Total de provas dos alunos participantes do SARESP - 2005.

DISCIPLINA	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE		TOTAL DE PROVAS
	MAS C	FE M	MAS C	FE M	MAS C	FE M	MAS C	FE M	
MATEMÁTICA	91	101	113	126	119	121	179	154	1004
LEITURA E ESCRITA	88	96	115	127	-	-	-	-	426
LEITURA	-	-	-	-	134	150	176	158	618
REDAÇÃO	-	-	-	-	128	144	157	140	569
TOTAL DE PROVAS	179	197	228	253	381	415	512	452	2617

Tabela 10. Total de alunos participantes do estudo sobre o desempenho escolar municipal - 2005.

SÉRIE	GÊNERO		TOTAL GERAL
	MASCULINO	FEMININO	
1ª SÉRIE	25	23	48
2ª SÉRIE	16	22	38
3ª SÉRIE	24	26	50
TOTAL GERAL	65	71	136

Tabela 11. Total de alunos participantes do estudo sobre o desempenho escolar municipal - 2006.

SÉRIE	GÊNERO		TOTAL GERAL
	MASCULINO	FEMININO	
1ª SÉRIE	33	24	57
2ª SÉRIE	52	32	84
3ª SÉRIE	41	42	83
4ª SÉRIE	43	49	92
TOTAL GERAL	169	147	316

APÊNDICE C

Ficha de Observação do Aluno

PRESIDENTE PRUDENTE/SP, ____/____/____					SÉRIE ESCOLAR		PERÍODO DE AULA		SISTEMA DE ENSINO					
ESCOLA:					INTERVALOS DE OBSERVAÇÃO		1	2	3	4	MANHÃ	TARDE	MUN	EST
TOTAL DE ALUNOS		TOTAL POR GÊNERO MAS C FE M		OBSERVADOR:		DOCENTE								
						SITUAÇÃO PROFISSIONAL			GÊNERO					
						TITULAR	SUBSTITUTO	MASC	FEM					
				INICIAL										
				RECREIO										
				FINAL										

COMPORTAMENTO OBSERVADO		GÊNERO DOS ALUNOS OBSERVADOS				TOTAL
1	Entra correndo na sala de aula.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
2	Responde à chamada aos gritos.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
3	Responde à chamada em período de até 5 (cinco) segundos após ser dito o seu nome e/ou número.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
4	Responde à chamada com voz muito baixa e é solicitado que dê uma nova resposta.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
5	Ao tomar conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, verbaliza sua contrariedade em participar da aula.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
6	Dirige ao professor perguntas não relacionadas ao conteúdo trabalhado naquele momento.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
7	Permanece por, pelo menos, 20 segundos com o rosto voltado a um ângulo de 45°, ou mais, da face do professor durante as explicações.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
8	Solicita oralmente ao professor algum material escolar por empréstimo.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
9	Solicita oralmente ao colega algum material escolar por empréstimo.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
10	Oferece materiais como jornal, revista, figura e/ou objetos para o professor, e este o(s) utiliza em suas explicações.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
11	Repousa a cabeça e ombros sobre a carteira por, pelo menos, 1 (um) minuto.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
12	Permanece sem falar com os colegas na sala de aula por, pelo menos, 20 min.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
13	Solicita oralmente a presença do professor em sua carteira.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
14	Solicita verbalmente a presença do colega em sua carteira.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
15	Solicita oralmente ou com gestos ao professor permissão para falar.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
16	Mostra habilidade em atividades motoras como recortar, pintar, colar, correr.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
17	Verbaliza ao professor estar sendo importunado por colega.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
18	Pronuncia impropérios dirigidos ao professor.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
19	Pronuncia impropérios dirigidos a outro aluno.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
20	Pronuncia impropérios dirigidos a funcionário(a) da escola.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
21	É agredido fisicamente por colega(s).	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
22	Agride fisicamente o(s) colega(s).	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
23	No pátio, permanece próximo a(s) adulto(s) por, pelo menos 5 (cinco) minutos.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
24	Durante o recreio brinca solitariamente por, pelo menos, 5 (cinco) minutos.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
25	Durante o recreio, brinca em grupos de sexo homogêneo por, pelo menos 5 (cinco) minutos.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
26	Durante o recreio, brinca em grupos de sexo heterogêneo por, pelo menos 5 (cinco) minutos.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
27	Permanece no espaço destinado à fila de entrada da classe por, pelo menos 5 (cinco) minutos antes do toque para a entrada após o recreio.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
28	Pelo menos a 10 (dez) minutos antes do horário de saída, reúne os seus materiais escolares (mochila) e permanece com eles junto ao corpo.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	
29	Corre e se coloca na frente dos colegas no momento da saída da classe.	M	M	M	M	
		F	F	F	F	

MASC= Masculino; **FEM=** Feminino; **M=** Masculino; **F=** Feminino; **EST=** Estadual; **MUN=** Municipal.

APÊNDICE D

Ficha de Observação do Professor

PRESIDENTE PRUDENTE/SP, ____/____/____.					ANO ESCOLAR				PERÍODO DE AULA		SISTEMA DE ENSINO		
					1	2	3	4	MANHÃ	TARDE	MUN		
ESCOLA:			INTERVALOS DE OBSERVAÇÃO										
TOTAL ALUNOS	T SEXO				DOCENTE								
	M	F	OBSERVADOR:		INICIAL		SITUAÇÃO PROFISSIONAL				GÊNERO		
							TITULAR		SUBSTITUTO		MASC		
					FINAL								
COMPORTAMENTO OBSERVADO			NÚMERO DE OCORRÊNCIAS								TOTAL OCORRÊNCIAS		
1	No momento das entradas organiza filas de acordo com o gênero dos alunos.				SIM	SIM	SIM	SIM					
					NÃO	NÃO	NÃO	NÃO					
2	No momento das saídas organiza filas de acordo com o gênero dos alunos.				SIM	SIM	SIM	SIM					
					NÃO	NÃO	NÃO	NÃO					
3	As aulas, em geral, oferecem atividades que exaltam as diferenças de gênero.				SIM	SIM	SIM	SIM					
					NÃO	NÃO	NÃO	NÃO					
4	Quando há uma desordem generalizada, reage chamando outra pessoa do âmbito escolar (diretor/ coordenador/ inspetor de alunos ou os pais).				SIM	SIM	SIM	SIM					
					NÃO	NÃO	NÃO	NÃO					
5	Quando há uma desordem generalizada, reage com violência.				SIM	SIM	SIM	SIM					
					NÃO	NÃO	NÃO	NÃO					
6	As aulas de Educação Física oferecem atividades diferentes conforme o gênero do aluno.				SIM	SIM	SIM	SIM					
					NÃO	NÃO	NÃO	NÃO					
7	Permite que o aluno saia somente após saída dos demais colegas da classe.				M	M	M	M	M	M	M	M	
					F	F	F	F	F	F	F	F	
8	Isolamento social do aluno dentro ou fora da classe.				M	M	M	M	M	M	M	M	
					F	F	F	F	F	F	F	F	
9	Ao chamar o aluno não o faz por seu nome, mas pelas suas características raciais, físicas ou sociais.				M	M	M	M	M	M	M	M	
					F	F	F	F	F	F	F	F	
10	Recolhe brinquedos de aluno que brincava na sala de aula				M	M	M	M	M	M	M	M	
					F	F	F	F	F	F	F	F	
11	Ignora as interrupções dos alunos durante as suas explicações.				M	M	M	M	M	M	M	M	
					F	F	F	F	F	F	F	F	
12	Faz carinhos físicos nos alunos como beijar, abraçar ou acariciar.				M	M	M	M	M	M	M	M	
					F	F	F	F	F	F	F	F	
13	Verbaliza elogios direcionados a aluno(s).				M	M	M	M	M	M	M	M	
					F	F	F	F	F	F	F	F	
14	Solicita a ajuda do aluno para a realização de alguma tarefa.				M	M	M	M	M	M	M	M	
					F	F	F	F	F	F	F	F	
15	Aceita a ajuda oferecida pelo aluno para a realização de alguma tarefa.				M	M	M	M	M	M	M	M	
					F	F	F	F	F	F	F	F	
16	Permanece sentada à mesa do professor por mais de 10 minutos.				SIM	SIM	SIM	SIM					
					NÃO	NÃO	NÃO	NÃO					
17	Deixa os alunos sozinhos na sala de aula por, pelo menos, 5 (cinco) minutos.				SIM	SIM	SIM	SIM					
					NÃO	NÃO	NÃO	NÃO					
18	Solicita ao aluno para que este se mude para outra carteira.				M	M	M	M	M	M	M	M	
					F	F	F	F	F	F	F	F	

MASC= Masculino; **FEM=** Feminino; **M=** Masculino; **F=** Feminino; **EST=** Estadual; **MUN=** Municipal.

APÊNDICE E

Ficha de Ocorrências do Livro Negro

RESULTADO TOTAL DAS OCORRÊNCIAS REGISTRADAS NO				
LIVRO NEGRO		FREQUÊNCIA		
GÊNERO DO ALUNO	MASCULINO			
	FEMININO			
ANO ESCOLAR	1º			
	2º			
	3º			
	4º			
	CLASSE ESPECIAL			
PERÍODO DE AULAS	MANHÃ			
	TARDE			
GÊNERO DO CAUSADOR DA OCORRÊNCIA	MASCULINO			
	FEMININO			
MOTIVOS DA OCORRÊNCIA	AGRESSIVIDADE	AUTO-AGRESSÃO		
		AMEAÇA		
		AGRESSÃO FÍSICA		
		AGRESSÃO VERBAL		
		BRINCADEIRA DE MAU GOSTO		
		DESOBEDIÊNCIA		
		FURTO		
		VANDALISMO		
		DESTRUIÇÃO		
		OBSCENIDADE		
		PERTURBAÇÃO		
	PEDAGÓGICO	ATRAPALHAR A AULA		
		FUGA DA ESCOLA		
		FALTAS		
		NÃO FAZER ATIVIDADES		
	INVOLUNTÁRIO	ACIDENTE		
	PROVIDÊNCIAS DA ESCOLA APÓS A OCORRÊNCIA	ADVERTIR		
		ENCAMINHAMENTO AO PSICÓLOGO		
		EXPULSAR DA SALA DE AULA		
NOTIFICAR A FAMÍLIA				
NOTIFICAR A POLÍCIA				
PRIMEIROS SOCORROS				
REGISTRAR A OCORRÊNCIA				
SUSPENSÃO DA FREQUÊNCIA ÀS AULAS				
REUNIÃO COM OS ENVOLVIDOS				
INTERCÂMBIO ESCOLA E FAMÍLIA	FAMÍLIA NEGLIGENTE			
	FAMÍLIA COMPARECE	Reclama contra a escola		
		Reclama contra o professor		
		Reclama contra outro aluno		
		Atende ao chamado		

APÊNDICE F

A MEDIDA DA PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE BOM E MAU ALUNO – versões masculina e feminina adaptadas

ITEM		SI M	N Ã O	N Ã O S E I
1	AGRESSIVO			
2	ALCANÇA OBJETIVOS			
3	ALEGRE			
4	AMOROSO			
5	ANTÁLGICO			
6	APÁTICO			
7	ARROGANTE			
8	ASSEADO			
9	ASSÍDUO			
10	ATENCIOSO			
11	ATIVO			
12	ATRAPALHA A AULA			
13	AUTÊNTICO			
14	AUTÔNOMO			
15	BAGUNCEIRO			
16	TEM BAIXA AUTO-ESTIMA			
17	BARULHENTO			
18	BEM-HUMORADO			
19	BONDOSO			
20	BOROCOXÔ			
21	BRIGUENTO			
22	BRILHANTE			
23	BRINCA FORA DE HORA			
24	CALMO			
25	CAPRICHOSSO			
26	CHATO			
27	COLABORADOR			
28	COMPANHEIRO			
29	COMUNICATIVO			
30	CONVERSA MUITO			
31	CRIATIVO			
32	CRÍTICO			
33	CUIDA DE SEU MATERIAL			
34	CUIDADOSO			
35	CUMPRE TAREFAS			
36	DEFICIENTE			
37	DEPENDENTE			
38	DEPREDADOR			
39	DESAFEIÇOADO			
40	DESATENTO			
41	DESINTERESSADO			
42	DESORGANIZADO			
43	TEM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM			
44	DINÂMICO			
45	DISCIPLINADO			
46	DISCORDA DAS REGRAS COMBINADAS			
47	DISPERSO			
48	DISPLICENTE			
49	DISTRAÍDO			
50	EDUCADO			
51	EMBOTADO			
52	EMPENHADO			
53	ESFORÇADO			
54	ESTRIDENTE			
55	EXIBICIONISTA			

ITEM		S I M	N Ã O	N Ã O S E I
56	FALANTE			
57	TEM FALTA DE LIMITE			
58	FALTOSO			
59	FELIZ			
60	FRACO			
61	FURBESCO			
62	HIPERATIVO			
63	HOSTIL			
64	HUMILDE			
65	IMATURO			
66	IMPERTINENTE			
67	INDISCIPLINADO			
68	INSUBORDINADO			
69	INTELIGENTE			
70	INTERESSADO			
71	IRRESPONSÁVEL			
72	JOCOSO			
73	LENTO			
74	LERDO			
75	MAL COMPORTADO			
76	MAL EDUCADO			
77	MENTIROSO			
78	METICULOSO			
79	NÃO ASSIMILA CONTEÚDOS			
80	NÃO CUIDA DE SEU MATERIAL			
81	NÃO CUMPRE TAREFAS			
82	OBJETIVO			
83	ORGANIZADO			
84	PARTICIPATIVO			
85	PERTURBADOR			
86	PESQUISADOR			
87	POPULAR			
88	TEM POUCAS DIFICULDADES			
89	PRESTATIVO			
90	PROBLEMÁTICO			
91	QUESTIONADOR			
92	RÁPIDO			
93	RECEPTIVO			
94	REFRULHADOR			
95	RESPEITA COLEGAS			
96	RESPEITA FUNCIONÁRIOS			
97	RESPEITA PROFESSORES			
98	RESPEITA REGRAS DE CONVIVÊNCIA			
99	RESPONSÁVEL			
100	RETRAÍDO			
101	SABIDO			
102	SUJO			
103	TEM FUTURO			
104	TEM PROBLEMAS FAMILIARES			
105	TERRÍVEL			
106	TÍMIDO			
107	TOPA-TUDO			
108	TRABALHA EM GRUPO			
109	TRISTE			
110	XENDENGUE			