

As justificativas generificadas da infração escolar¹

Sophie Duteil Deyries^{iD}

Ministério da Educação Nacional, França

Resumo

Este estudo é parte de uma tese em Ciências da Educação defendida em 2018 na Universidade de Montpellier, França. Numerosos estudos destacam o tratamento diferenciado em ação no espaço escolar quando meninas ou meninos infringem as regras. Mas será que nos questionamos coletivamente sobre os argumentos apresentados para justificar esses comportamentos, para lhes dar uma explicação? Tanto professores quanto alunos se contentam com justificativas que estão em consonância com as representações sociais. Os meninos transgrediriam por imaturidade, por desejo de "tornar as coisas interessantes" para os colegas, ou por falta de controle sobre suas emoções, tais como a raiva. Por outro lado, e pela mesma infração, as entrevistadas explicaram as diferenças de comportamento entre as meninas através de reações defensivas (e não ofensivas), problemas pessoais - aos quais elas seriam submetidas - e uma grande falta de moderação em suas reações. Os meninos são julgados responsáveis pelos atos, mas também sujeitos à sua natureza; as meninas são consideradas vítimas de situações de transgressão ao assumirem a responsabilidade por suas ações. Com base em uma amostra de 500 alunos e 29 professores, da Educação Infantil ao Ensino Médio, é através de uma pesquisa parcialmente qualitativa (entrevistas e observações) que proponho interrogar e pensar na infração escolar através do prisma de um mecanismo que é mantido continuamente, e que mostra como a transgressão é um índice analítico das relações de gênero na escola.

Palavras-chave

Transgressão. Gênero. Representações sociais. Desigualdades. Instituições educacionais.

Gendered justifications for transgression at school

Abstract

This study is part of a thesis in educational sciences defended in 2018 at the University of Montpellier, France. Numerous studies highlight the differentiated treatment at work in the school space when female or male students transgress the rules. But have we collectively questioned ourselves about the arguments put forward to justify these behaviors, to give them an explanation? Teachers and students alike are comforted by justifications that are in line with social

¹ Tradução: Avelino Aldo de Lima Neto

representations. Male students would transgress out of immaturity, out of a desire to "make things interesting" to peers, or out of a lack of control over their emotions, such as anger. On the other hand, and for the same transgression, the interviewees explain the differences in the behaviour of female students by defensive (and not offensive) reactions, personal problems - to which they would be subjected - and a cruel lack of moderation in their reactions. Boys are judged responsible but also subject to their nature; girls are considered victims of transgression situations by taking responsibility for their actions. Based on a sample of 500 students and 29 teachers, from kindergarten to high school, it is through a partly qualitative survey (interviews and observations) that I propose to question and think about school transgression through the prism of a mechanism that is continuously maintained, and shows how transgression is a school gender analyzer.

Keywords

Transgression. Gender. Social representations. Inequalities. Educational institutions.

Justificaciones de género para la transgresión en la escuela

Resumen

Este estudio forma parte de una tesis en Ciencias de la Educación defendida en 2018 en la Universidad de Montpellier, Francia. Numerosos estudios ponen de manifiesto el trato diferenciado que se da en el espacio escolar cuando las chicas o los chicos transgreden las normas. Pero, ¿nos cuestionamos colectivamente los argumentos presentados para justificar estos comportamientos, para darles una explicación? Tanto los profesores como los alumnos están satisfechos con las justificaciones que se ajustan a las representaciones sociales. Los chicos transgreden por inmadurez, por el deseo de "hacer las cosas interesantes" para sus colegas o por la falta de control de sus emociones, como la ira. Por otro lado, y por la misma transgresión, los entrevistados explicaron las diferencias de comportamiento entre las chicas por reacciones defensivas (y no ofensivas), problemas personales -a los que estarían sometidas- y una cruel falta de moderación en sus reacciones. A los chicos se les juzga responsables pero también sujetos a su naturaleza; a las chicas se les considera víctimas de situaciones transgresoras asumiendo la responsabilidad de sus actos. A partir de una muestra de 500 alumnos y 29 profesores, desde el Jardín de Infancia hasta el Bachillerato, es a través de una investigación parcialmente cualitativa (entrevistas y observaciones) que me propongo interrogar y pensar la transgresión escolar a través del prisma de un mecanismo que se mantiene continuamente, y que muestra cómo la transgresión es un índice analítico de las relaciones de género en la escuela.

Palabras clave

Transgresión. Género. Representaciones sociales. Desigualdades. Instituciones educativas.

1 Introdução

No ambiente escolar, estudantes meninos e meninas podem infringir as regras da mesma forma e ser advertidos diferentemente. A transgressão escolar é definida como "[...] aquilo que perturba o funcionamento normal da escola e da sala de aula (barulhos, tagarelice incessante, questionamentos em voz alta, perturbações, piadas inapropriadas...)" (DEPOILLY, 2013, p. 208). No entanto, as repreensões, assim como punições e sanções na escola, podem ser de diferentes tipos e ter um efeito recompensador ou desvalorizador sobre o aluno (AYRAL, 2011). Diferentes leituras são possíveis para analisar essas diferenças de tratamento, mas a que nos interessa nesse trabalho é o prisma do gênero² do estudante em relação às justificações acerca das infrações cometidas.

Nas entrevistas realizadas, tanto professores quanto alunos tentam encontrar explicações para entender porque alguns estudantes adotam comportamentos infratores na esfera escolar. Este artigo tentará demonstrar que suas justificações emanam de representações sociais sobre o tema da infração e justificam dois modelos transgressivos, um masculino e um feminino. Dependendo do gênero, os discentes adotam vários tipos de explicações para as condutas em questão. Por outro lado, existem categorias específicas para meninos ("exibir-se", "ser imaturo") e outras atribuídas somente a meninas ("reação defensiva", "questões pessoais"). Outras explicações se aplicam tanto a eles quanto a elas, mas são ilustrados com argumentos cujas distinções operam de acordo com o gênero. Essas justificações comuns são da ordem "do biológico", "da cultura" ou "da relação com o proibido", mas o presente artigo se concentrará apenas nas categorias tipicamente masculinas e femininas. Os professores compartilham com os alunos certas maneiras de explicar a conduta transgressora, ao mesmo tempo em que consideram certas explicações adaptadas ao comportamento das meninas ou dos meninos.

² O gênero se preocupa em mostrar que as diferenças entre os sexos não são apenas de natureza biológica, mas também – e sobretudo – uma construção social e cultural" (FOURNIER, 2004, p. 22).

O estudo foi realizado em Montpellier, no sul da França, durante o ano escolar de 2015-2016. Metodologicamente, fiz uso das *perguntas-cenário* (para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio³), isto é, a mesma situação de infração é proposta duas vezes: primeiro com um protagonista masculino e, mais tarde na entrevista, com uma protagonista feminina. Isso permite uma comparação entre duas situações idênticas. Também recorri a registros coletados em uma discussão sobre um *desenho-linguagem*⁴ (para alunos do Ensino Fundamental I), bem como a entrevistas com os professores. A partir desse conjunto de procedimentos, as categorias de explicações posteriormente apresentadas puderam ser extraídas dos dados. Isso ficou fortemente evidente nas *perguntas-cenário* do Ensino Fundamental II, pois o aluno entrevistado muitas vezes dava uma justificativa e uma apreciação muito diferentes, dependendo do gênero do protagonista.

Devo ressaltar que o uso da primeira pessoa é privilegiado na redação do artigo, pois conduzi a totalidade deste trabalho acadêmico. Além disso, há muitos discursos orais no corpo do texto (sentenças entre aspas), às vezes em francês aproximado. Trata-se de trechos de entrevistas com estudantes. Eu escolhi escrevê-los literalmente aqui.

2 Universo transgressivo masculino

2.1 “Estar em representação social”

2.1.1 Exibir-se

Os meninos fazem as pessoas rir, tomam iniciativa, mostram-se interessantes, e a princípio isso pode até agradar ao professor: “[...] quando um menino banca um pouco o malandro, a princípio vou tomar isso como uma brincadeira; e depois, se ele realmente insistir, vou fazer algo diferente ou até mesmo puni-lo”, explica uma professora. Essa é

³ NT: A “Escola Secundária” (*École Secondaire*), termo que a autora emprega aqui, começa com o que, no Brasil, corresponde ao sexto ano do Ensino Fundamental II (estudantes de 11 anos de idade), etapa que na França se chama de *collège* (colégio), e vai até o fim do Liceu (*Lycée*), correspondente ao Ensino Médio brasileiro. O ensino primário é a etapa precedente e se divide em duas fases: escola maternal (dos 3 aos 6 anos) e escola elementar (dos 6 aos 10 anos).

⁴ Usei desenhos ilustrando situações de infração para conversar com os alunos do Ensino Fundamental I. Esse método me pareceu mais adequado para estudantes com menos de 11 anos de idade. Inspirei-me na foto-linguagem.

uma das características apresentadas pelos alunos para explicar e justificar o comportamento infrator dos meninos: o desejo de "chamar atenção", de "ser notado", de "se mostrar interessante", de "exibir-se", de "fazer o palhaço" e sobretudo de "fazer os colegas rirem", de acordo com o que dizem as meninas do Ensino Médio.

Os meninos explicam isso enfatizando o desejo de "divertir-se", "divertir os outros", "tentar fazer a turma rir", e "ser notado". Para os garotos, há uma busca de prazer no mecanismo transgressivo em jogo (KINOO; KEYSER, 2011). Um estudante do liceu me disse que "para os nossos amigos, isso nos torna divertidos". Os alunos do colégio apresentaram as mesmas explicações para os meninos infratores, com as expressões recorrentes: "fazer-se notado", "exibir-se" e também "parecer bem" (esta última expressão não sendo necessariamente positiva). O humor, uma das formas de ser notado e uma das ferramentas favoritas dos meninos, pode ser uma qualidade reconhecida pelas meninas (HURTIG, 1978).

Contudo, ao me dirigir a esse mesmo tipo de justificativa relativamente às meninas, percebemos a existência de uma conotação pejorativa no vocabulário utilizado pelos estudantes: "quer fazer as pessoas rirem para que todos olhem para ela", "quer se fazer de esperta", "quer que se fale dela", deseja "diferenciar-se dos outros" e "quer se mostrar" (estudantes do Ensino Médio). As meninas do colégio também mencionaram o desejo de "aparecer", o desejo de "atrair os olhares", a "necessidade de se interessarem nela" e também o desejo de "fazer de si mesma um espetáculo". Os estudantes do Fundamental II veem isso como uma reação para "não aparecer uma vítima". É claro que as meninas também querem "exibir-se" ou "ser notadas", mas em grau muito menor do que os meninos, e de maneira mais anedótica em relação às outras justificativas acerca dos comportamentos femininos.

Apesar das transformações sociais em termos de relações de gênero, é como se as antigas estruturas permanecessem muito vivas. A esfera pública é masculina. Nela, os homens são autorizados – e mesmo obrigados – a "exibir-se". As mulheres, pelo contrário, são designadas para a esfera privada. Devem permanecer escondidas, invisíveis no espaço público. Quando os homens fingem "exibir-se", eles são fiéis a essa estrutura. Para

se adaptarem a ela, as mulheres têm que se manter modestas, em seu lugar, não se destacar do grupo de mulheres. Um estudante do sexo masculino que "se mostra", ele o faz como um indivíduo; uma discente que faz o mesmo e finge se comportar como uma individualidade quebra o pacto de gênero que a funde em seu grupo homogêneo de meninas "todas iguais".

Em geral, os rapazes são representados no campo da socialização como humoristas, valorizados pelos pares, o que lhes dá uma imagem de infrator "gente fina". Uma das funções do humor é buscar "[...] atenção, aprovação, favorecimento ou reforço da coesão de um grupo, ou simples prazer" (DEROUESNÉ, 2016, p. 96). As meninas são representadas em um registro autocentrado, preocupadas com a imagem que querem apresentar. Trata-se de duas interpretações diferentes das situações, enquanto, nas entrevistas, o cenário proposto era o mesmo.

No Ensino Fundamental I, as explicações são similares. Uma garota relata que "os rapazes têm um caráter [...] um pouco maroto [...] então eles se mostram interessantes fazendo besteiras". Eis um traço de caráter quase exclusivamente masculino conforme essas crianças: "é para fazer os outros rirem [...] é muito mais frequente os meninos [fazerem isso]", explica uma garota do 5º ano. Outra acrescentou: "Eles gostam de tirar sarro de si mesmos e de se exhibir". Os garotos gostam de fazer as pessoas rirem.

Em geral, as estudantes do sexo feminino são menos numerosas do que os discentes do sexo masculino quando se trata de fazer-se notar pelo estilo humorístico. O humor cria um cenário, atrai a atenção dos outros e tem o objetivo de agregar. Ser engraçado significa ser dominante? É claro que sim, pois ter senso de humor também significa poder conversar e não ter medo de ser olhado. É uma tomada de poder.

Quando uma menina se "faz notar" através de uma discussão, um garoto diz: "ela quer chamar a atenção dos meninos"; outro menciona: "as meninas brigam por meninos" ou "é estranho que uma garota agrida um garoto, isso significa que ela gosta dele"; as meninas, por sua vez, atestam: "é para paquerar", ou "[...] eu diria que existe uma história de amor ou de amizade complicada", "[...] porque ele a traiu". Não encontramos essas constatações nos comentários sobre os meninos.

2.1.2 Ser dominante

A “dominância” também está presente como uma explicação, pois se diz que os meninos visam “impressionar os que os rodeiam” por serem transgressores. Eles “se dão importância” e querem “ser o cara”, “o bom da fita”, “para se dar um aspecto superior”, “mostrar que estão acima dos outros”, “mostrar que é um homem”. Eles querem “provar para si mesmos que são valentes”, “mostrar que ele é supostamente mais forte, que as pessoas pensam que ele é forte para fazê-los crer que ele é o melhor, para que as pessoas tenham medo dele”, “mostrar aos outros que não se deixa fazer de fraco ou parecer fraco”. Ser fraco está associado à feminilidade e ser homem é, acima de tudo, não ser uma mulher. Isso está muito próximo das representações da *masculinidade hegemônica* conceituada por Raewyn Connell (2014).

Por meio do confronto físico, há “reconhecimento pelos pares, através da valentia e da resistência à dor” (BOXBERGER; CARRA, 2014, p. 44). O adjetivo “orgulhoso” é recorrente: um discente do Ensino Médio me explica “[...] que, em comparação com as meninas, os rapazes querem se afirmar mais e não deixam de lado seu orgulho. É mais aceito que os meninos sejam assim”. As meninas mencionam, por sua vez, posicionamentos “machistas” para “humilhar” os outros (colégio e liceu).

No caso de brigas, os estudantes traduzem esse conceito dizendo: “[...] talvez ele queira ser o mais forte e o outro também”. É uma questão de luta entre os meninos pela hegemonia. Um menino do 5º ano já é consciente da relação de domínio sobre as meninas: “talvez, por serem meninos, eles pensem que são mais fortes do que as meninas [...]”. As alunas do Fundamental II acrescentam: “eles querem mostrar que são sempre mais fortes que as meninas”, “que quem manda são eles”. Um garoto desse mesmo nível de ensino testemunha: “Eles querem dominar”. Um estudante do liceu me diz o que pensa afetar os meninos:

Há influências de filmes de ação, vídeos de rap e há muita violência e isso influencia muito o cérebro. É como na selva, os leões, é para provar quem

é o dominante, para mostrar quem é o mais forte. (menino, estudante do liceu).

Um estudante do Médio me disse que "é ridículo usar violência para provar que se é um homem", mas isso é uma reflexão isolada.

Os professores compartilham a ideia segundo a qual os discentes querem mostrar que: "Eu sou o mais forte!" – como afirmou um docente do Fundamental II. Essa perspectiva é especialmente verdadeira quando as turmas não estão numericamente equilibradas quanto ao gênero, sendo os meninos a maioria, conforme uma professora do mesmo nível de ensino supracitado. Um docente do Médio acrescenta: "[...] quanto aos rapazes, há um efeito de manada [...] é preciso mostrar que se é o mais forte, que pode fazer as maiores idiotices que os outros, que se deve segui-lo [...]".

Essa forma de se posicionar torna os comportamentos visíveis e públicos. Um aluno do Médio explicou que os meninos "escondem-se menos da sociedade" para transgredir. Pois não vale a pena infringir se ninguém o vê; todos têm que assistir à transgressão para haver algum ganho, nem que seja para "se exhibir para seus colegas" (menino estudante do Fundamental II). Com tal postura, visa-se ser punido e coroado com a "medalha da virilidade" (AYRAL, 2011), que confirma o menino na posição "dominante". As garotas, por outro lado, não têm nada a ganhar com o fato de sua infração ser visível, já que não é valorizada e dá uma imagem negativa – sem mencionar o fato de poder sugerir uma possível atração da atenção dos meninos, o que é reprovável.

A infração é vista como positiva e normal para um menino, e negativa e anormal para uma menina. Para os garotos, a encenação se dá na arena pública, diante de um público-turma que pode valorizar a apresentação. Para as meninas, é-lhes pedido que transgridam em silêncio, invisivelmente, sem fazer barulho.

2.2 “Ser imaturo”

2.2.1 Fazer-se de bobo

Justificar o comportamento dos meninos recorrendo à tolice não é tão frequente quanto as explicações anteriores, mas está presente em todos os níveis de ensino

estudados: há os termos "bobo", "comportamento estúpido" e "idiota" no Ensino Médio; "besta" e "idiota" no Fundamental II. No Fundamental I, as garotas repetiram com maior regularidade que "às vezes eles são bobos" (menina, 1º ano). Por outro lado, a conduta desobediente das meninas é muito raramente justificada pelo fato de elas serem "bobas".

2.2.2 Ser infantil

Um elemento que surge muito regularmente no caso dos meninos é a desculpa da "imaturidade", que explicaria seu desejo de "brincar" e levaria a condutas infratoras ou mesmo arriscadas. Essa desculpa explicaria, ainda, seu maior número de punições. No Fundamental II, os alunos falam de "imaturidade" e dizem que os meninos são "infantis". Para uma aluna, eles seguem seus "amigos nas asneiras". O comportamento deles é descrito por discentes de ambos os gêneros, no Ensino Médio, como "pueril" e de "moleque". De igual modo, as garotas são acusadas de "imaturidade" no Médio, mas muito raramente. Um professor desse nível de ensino falou de "maturidade fisiológica" para meninas no 6º e 7º anos, em comparação com meninos. O mesmo é válido para a professora do 5º ano:

O que eu vi está ligado ao desenvolvimento físico e psicológico das crianças, os meninos amadurecem mais tarde, então no colégio eles ainda fazem muitas coisas estúpidas, mais do que as meninas, pelo menos é isso que eu observo na escola. Eles estão mais envolvidos em jogos, são menos maduros. As meninas não têm os mesmos pontos de discussão" (professora, Ensino Fundamental I)

Para um docente do Fundamental II, várias hipóteses explicam as transgressões mais frequentes dos meninos, que viriam de sua "imaturidade", mas não só:

Há vários fatores, talvez, mas é assim que eu vejo as coisas, hein?! Acho que há um fator de maturidade. As meninas são frequentemente mais maduras que os meninos e às vezes dão mais importância à vida escolar do que os meninos, porque, bem, é isso que a sociedade reflete, as meninas têm que lutar mais e o vetor de sucesso para os meninos talvez seja menos, mesmo que também seja, é menos automático [...]" (professor, Ensino Fundamenta II)

A postura de estar sempre brincando está muito presente no discurso das crianças do Fundamental I, particularmente através do ato de brigar, para os meninos. A brincadeira envolve transgressão física. Uma docente explica:

Eu diria que a brincadeira, eu diria que sim, mais os meninos, já no 3º ano, eu digo já porque eu tive alunos do 5º ano por muito tempo e na brincadeira, sim, haverá mais rapazes que irão se envolver. E digamos que essa brincadeira, de qualquer forma, na aula é embaraçosa e é frequentemente tomada como infração de sua parte. (professora, Fundamental I)

Nessa direção, um aluno do 2º ano se perguntava: "Alguns garotos brigam, mas são sempre amigos, por isso não sei por que brigam". Por exemplo, um aluno do 1º ano me diz: "Eu gosto de brincar de briga". Essa é uma característica da brincadeira entre os estudantes masculinos (ZAIMAN, 2007). Outros meninos: "É só por diversão às vezes", "Os meninos brincam de lutar". Eles explicam: "Às vezes eles lutam, mas é só por diversão [...] eles costumavam brincar de empurrar uns aos outros [...] e, além disso, gostam disso". No 4º ano, outro menino ilustra: "[...] Eu gosto porque eles lutam, eu gosto da ação [...] às vezes nos filmes eles lutam e eu gosto disso". Um estudante do 2º ano conta como a luta se torna um jogo em grupo: "Bem, um garoto aparece e ele vai achar que é divertido lutar, e então muitos garotos aparecerão e será uma grande luta". Para as meninas, esse entretenimento é tipicamente masculino. Uma aluna do 2º ano diz: "Os meninos brincam mais de jogos de luta como esse e as meninas brincam com bonecas", "é porque é um pouco como *Star Wars* [...]".

Um garoto do 3º ano me explicou que "às vezes é um jogo, outras vezes é sério". Quando perguntei se as meninas se envolviam nesse tipo de entretenimento, várias delas me disseram: "não, machuca" ou "não, não é uma brincadeira". Apenas uma aluna do 2º ano me disse que gosta de brigar, mas sob certas condições: "Eu gosto de lutar, mas nunca o faço, só o faço com minhas irmãs". Existem espaços e condições para isso. Essa estudante está ciente dos limites na escola.

O professor do 2º ano me explica ter sido tal a extensão do fenômeno da "luta" que eles foram "obrigados a colocar nas regras da escola: é proibido brincar de lutar". Além disso, "as meninas não veem isso como um jogo, elas não gostam [...] os meninos,

se você lhes perguntar por que eles brincam de brigas, eles lhe dizem que 'não machuca', que eles estão se divertindo. É complicado, há uma verdadeira divisão entre meninas e meninos", já que os jogos dos meninos são físicos e um tanto violentos, o que não agradaria às meninas:

Mas então eles [meninas e meninos] ainda se agrupam em certas brincadeiras, como correr um atrás do outro no pátio. Isso acontece até o momento em que uma menina resmunga *Oh, ele me machucou* [imita o choro], mesmo que ela tenha participado do jogo. Mas veja, quando há um pouco de violência, o menino não terá necessariamente feito de propósito, mas a menina vai chorar, então o jogo vai parar, o garoto terá que pedir desculpas, então, você vê, assim são coisas... é por isso que eles não brincam necessariamente juntos, eles sabem muito bem que não vão se divertir mesma maneira [risos]. Os meninos correm, eles se machucam, não é muito sério na maioria das vezes, e não percebem isso como algo sério, ao passo que as meninas frequentemente, bem, não todas, mas muitas vezes, vai ser *Oh, ele me machucou* [imitação de voz aguda], enquanto 10 minutos antes ela estava toda sorridente e muito feliz por estar participando do jogo. (professora, Ensino Fundamental I)

Um professor do Fundamental II me disse: "[...] toda vez que saio para o pátio de recreação, há garotos brigando mais ou menos de brincadeira, de forma relativamente desagradável, e é por isso que não raro eles são punidos". Exatamente isso me foi dito por um aluno: "eles acham que é uma brincadeira, mas na verdade não é e depois eles são repreendidos". Muitos estudantes falavam sobre "brincar de lutar", até mesmo estudantes do ensino médio: "a violência por diversão é muito masculina".

A distinção entre brincar e infringir não é óbvia para os estudantes do sexo masculino. Como explica Colette Guillaumin (2016), a brincadeira não é "uma atividade igualmente distribuída entre os dois sexos, e isso desde a infância"; para os meninos, o tempo gasto com a brincadeira é mais importante, o espaço para brincar é, igualmente, mais aberto, é "[...] mais amplo, sujeito a menos limites e cerceamentos" (GUILLAUMIN, 2016, p. 121). Em geral, o espaço não é restrito ou delimitado para os homens na cidade (RAIBAUD, 2015), então por que deveria ser para os meninos na escola? Os garotos confundem diversão e quebra de regras; mas eles não confundem também espaços dedicados à aprendizagem e à recreação? Eles confundem ou se autorizam? Os profissionais da educação aceitam isso como um fato natural ou pensam ser algo cultural?

Ser educado para a guerra (através de jogos e brinquedos, notadamente), ser encorajado a brincar com limites (esportes extremos e arriscados), ser valorizado e reconhecido como um menino quando a autoridade e as regras são desafiadas, não é isso a socialização masculina?

As meninas não são vistas como infantis ou desprovidas da consciência sobre a fronteira entre os espaços da sala de aula e do pátio, os locais onde trabalhamos ou brincamos. A imaturidade não é sua desculpa. Os meninos, por seu turno, se acomodam nessa situação, confortados pelo discurso adulto. A "infantilidade" é uma explicação aceitável para alguns e inaceitável para outros: as estudantes do sexo feminino.

2.3 "Um estado interno"

No momento da entrevista que passo a descrever, aparece outro tipo de explicação: tudo é da ordem da "agitação" e "irritação". No desenvolvimento do raciocínio dos entrevistados, ambas as posturas andam juntas no que concerne à explicação para o comportamento transgressivo dos meninos.

Os estudantes do Ensino Médio dizem que os meninos transgressores estão "irritados", "nervosos", "ofendidos", "de mau humor", "ficam irritados mais rápido e perdem o controle", disse-me um estudante. "Nós nos irritamos mais facilmente", dizem-me os alunos do Ensino Médio. No Fundamental II, as palavras ou grupos de palavras "zangados" e "ficam zangados rapidamente" são propostas regularmente por ambos os gêneros, mas a expressão "não controla sua raiva" também aparece. Em um artigo, Isabelle Joing-Maroye e Éric Debarbieux (2013) escrevem que "os meninos se distinguem das meninas adotando reações emocionais mais amplas baseadas na força, na violência física e/ou verbal. A reação deles é muitas vezes viril; eles relatam reagir e acertar contas rapidamente" (JOING-MAROYE; DEBARBIEUX, 2013, p. 13). "Eles não sabem manter a calma, controlar a raiva", relata um estudante do Ensino Médio acerca dos meninos em geral. Um aluno do 3º ano me diz que os meninos "ficam com raiva e não têm controle sobre si mesmos". Uma discente do 1º ano afirmou que "os meninos têm um temperamento um pouco... um pouco enraivecido... então eles se exibem entrando em

encrenca". No 5º ano, uma estudante relaciona a irritabilidade com a brutalidade dos meninos: "eles são irritados [...] talvez os meninos sejam mais grosseiros que nós. Há mais meninos brutos na turma do que meninas". Elas "guardam mais sua raiva dentro delas", um garoto do Fundamental I me relatou.

Para a professora do 1º ano, a irritabilidade dos meninos se explicaria pelos jogos por eles praticados. Esse estado está diretamente vinculado com a *necessidade* deles de gastar energia: "Então, eu acho que é o jogo, o jogo, porque quando você joga futebol pode acontecer mais rapidamente que você fica com raiva de um amigo porque não há árbitro no pátio e você resolve do seu próprio jeito".

É também uma necessidade fisiológica e específica dos meninos adolescentes, de acordo com um professor do Fundamental II:

[...] quando se trata de agitação na sala de aula, é certo que, hum, os meninos são mais inquietos. [...] Uma explicação é certamente fisiológica, muito simplesmente, é uma agitação física, eles precisam se mover mais, talvez, eu não sei [silêncio] [...] são os perfis que certamente precisam de mais atividade, manipulação, coisas assim, do que garotas que talvez estejam mais calmas... nessa idade que eu estou falando!" (professora, Fundamental II)

De acordo com os alunos, a inquietação dos alunos se reflete em sua grande euforia e dificuldade de se manterem no lugar. Os meninos me dizem: "Nós nos movimentamos o tempo todo", e um aluno do 1º ano diz: "Eles não conseguem ficar no lugar, não conseguem se concentrar por muito tempo". "É porque eles são mais selvagens", diz uma garota da mesma classe. Os alunos comparam esse comportamento com o das meninas de suas turmas: "Eles são mais inquietos, talvez [...] as meninas são mais calmas, eu acho, mas não sei o porquê", diz um menino do 5º ano. Um outro do 1º ano confirma: "as meninas são mais inteligentes que os meninos"; um menino do 4º ano explica, com nuances: "eles são mais agitados, nervosos. Bem, depende, mas a maioria deles". As meninas são da mesma opinião. Uma menina do 3º ano atesta: "os meninos são menos calmos que as meninas". Um menino no 4º ano se referia à impulsividade dos

meninos: "não levantamos a mão⁵, somos um pouco impulsivos". Uma garota do Ensino Médio também justifica o comportamento dos rapazes: "os homens são mais impulsivos".

Alguns professores questionam essas alegações. Por exemplo, a docente do 3º ano não está convencida de que os meninos sejam, frequentemente, mais agitados:

Ah, sim, talvez sejam [as meninas] um pouco mais calmas, mas não tenho nenhuma estatística [silêncio], sim, não tenho nenhuma estatística para dizer que uma turma de meninas é mais calma do que uma de meninos. É o que se fala, se diz frequentemente que uma turma com muitos meninos é agitada, mas eu não tenho certeza. (professora, Fundamental I)

Uma professora da Educação Infantil admite alimentar essa representação (social) acerca dos meninos e atesta a influência dela sobre as reações que podemos ter: "É certo haver algo que permanece. Eu tenho a representação de meninos como mais agitados e, assim, isso se mantém".

Enquanto passava várias semanas na escola da amostra da pesquisa, assisti aos ensaios para a apresentação de fim de ano da turma da Educação Infantil. Uma cena me impressionou particularmente. Os alunos estão reunidos no pátio de recreação para ensaiar uma coreografia sobre o tema das emoções. Todos os alunos, meninas e meninos, dançam ao som da música. A ideia é associar uma cor a uma sensação. O amarelo, por exemplo, representava "alegria". Assim, todas as crianças imitavam a alegria da vida dançando com seus braços para o alto. Mas quando era hora de encenar a "raiva", apenas os meninos dançavam e acenavam no palco. É um sentimento considerado excluído da paleta de possíveis emoções para as meninas (DELACOLLETTE; DARDENNE; DUMONT, 2010). Lembro-me muito bem do professor incentivando os alunos (garotos) a pisar mais forte os pés no chão e a extravasar para mostrar que estavam muito zangados (a cor associada a esse momento, a propósito, era o azul). Não me recordo de um grupo só de meninas dançando para uma "emoção" e uma "cor" particulares. Para a "raiva", contudo, só os meninos dançaram.

⁵ NT: Referência ao ato de levantar a mão para se dirigir ao(à) docente com vistas a fazer alguma pergunta ou pedir autorização para algo.

O que eu acho interessante sublinhar é a comparação entre meninas e meninos: elas mantêm a "raiva" dentro de si, à proporção que os meninos a deixam sair. Na esfera escolar, admite-se serem eles incapazes de se controlar, de dominar suas emoções (mas apenas a "raiva"?): eles "não se controlam", são "impulsivos". A fim de permitir-lhes desabafar e gerenciar sua irritação, nós nos adaptamos a eles, em vez de ensiná-los a se comunicar, a colocar palavras em suas emoções e ansiedades, a encontrar meios diferentes, além dos físicos, para se acalmarem. Aceitar que sua raiva se expresse desse modo e, acima de tudo, que tenham um controle deficiente sobre ela, é consentir com sua "grosseira", com seu desrespeito às regras, mas também com o impacto que isso tem sobre os outros. Quanto às meninas, elas têm um papel de "freio"? E o que acontece quando as meninas não controlam a própria fúria?

No "universo transgressivo masculino", somente os meninos são desculpados por seu comportamento através das explicações detalhadas acima. Não só não é permitido às alunas serem "imaturas", "irritadas" ou "infantis", mas quando o são, as entrevistadas não aceitam tais condutas, as quais passam a ser olhadas de forma extremamente negativa.

3 Universo transgressivo feminino

3.1 "Reação de defesa"

Uma das justificativas mais comuns para o comportamento transgressivo de uma estudante é retirar dela a responsabilidade por suas ações, apresentando-a como vítima da situação. Ela tem "uma boa razão", "deve haver uma boa razão" para infringir, caso contrário, uma garota não agiria assim. A defesa é uma explicação (muito incomum para meninos), porque as meninas não são vistas como capazes de atacar, de causar uma situação de desrespeito às normas. Alguns explicam que brigar não é o comportamento apropriado para uma garota, mas que ela não tem escolha, pois está se defendendo de uma agressão (verbal, física ou outra), de uma situação não provocada e tampouco desejada por ela. Outros não aceitam a transgressão nem em si, nem pela autodefesa. Em ambos os casos, para uma das perguntas-cenário, por exemplo, o comportamento da menina é censurado. Num exemplo, ela transgrediu empurrando. Sobre isso, uma menina

do Fundamental II diz: "ela não tem o direito de ir atrás dele, cuspir [para o menino] é um reflexo". No outro exemplo, no qual a menina se defende cuspiendo, a mesma entrevistada comenta: "eu acho que não é apropriado cuspir, ela deve ir e ver um supervisor"). Numa tentativa de justificar essas situações defensivas, os alunos do Fundamental II sugerem que "alguém a incitou" (menina) ou "talvez ela esteja sendo provocada" (menino). Em outras palavras, elas não são consideradas "estudantes responsáveis", mas "estudantes vítimas" (PARENT, 2012).

No Ensino Fundamental I, as alunas justificam a infração prévia como reação a um ataque ou como vingança (um pouco mais tarde) devido ao ataque: "Às vezes, quando os meninos nos empurram, fazemos a mesma coisa", "é para nos vingarmos deles" (meninas, 1º ano). Outras alunas do 1º ano me dizem: "Nunca nos zangamos [...] às vezes, mas é só quando me defendo dos meninos", "às vezes os meninos nos irritam e às vezes nós lhes damos tapas". Outra discente do 1º ano me explicou: "Muitos meninos provocam as garotas, mas quando elas os provocam, às vezes o fazem ou para brincar ou porque eles as provocaram antes, então elas querem se vingar e mostrar-lhes que não gostaram". No entanto, um aluno do 5º ano me diz: "há meninas que provocam os meninos e às vezes são eles que as chateiam, e elas querem se vingar".

A última desculpa, que reforça o fato de que elas não são levadas a sério e por isso são desacreditadas, é a suposta falta de moderação das meninas no comportamento transgressivo: "é um comportamento excessivo", "ela está exagerando" (meninas, Ensino Médio). Em outro registro, alguns alunos questionam seu estado mental: "ela é estranha", "ela não deve estar consciente do que está fazendo" (menina, Ensino Médio). Um menino do Fundamental II ainda acrescenta a famosa expressão "ela é histérica". Isso faz lembrar estudos de criminologia feminina, que mostram uma avaliação diferente de acordo com o sexo do criminoso. O papel de transgressor não é confiável para uma mulher na sociedade, do mesmo modo como não é para uma estudante infratora no sistema educacional. Com mulheres e meninas transgressoras, é mais costumeiro propor um tratamento para curar do que um "tratamento repressivo" (CARDI, 2017, MORAN, 2018).

Isso também é notado com as reações "protetoras" dos estudantes quando uma menina transgredir: "precisamos conversar com ela".

Finalmente, por estar "fora da lei" ou fora das regras da instituição, a aluna transgredir duas vezes: uma vez as regras internas e outra a norma imposta por seu gênero. No entanto, as meninas são capazes de, intencionalmente, atacar, transgredir, reagir com insolência ou violência. Então, ao ignorar, ao virar as costas ou interpretar esse fenômeno a bel-prazer, há um desprezo relativo à realidade possivelmente vivida pela aluna, realidade esta que é objeto de uma ausência de atenção e até de tratamento apropriado? Esse também pode ser o caso de garotos infratores. Teriam eles a oportunidade de serem vítimas da situação? A questão também surge, especialmente, quando existe uma situação de transgressão entre uma menina e um menino. Um estudante do Ensino Médio testemunha:

Mas se eu falar francamente, eu ficaria muito mais surpreso e zangado com o cara que fez isso, que cuspiu em uma garota... Na verdade, eu consideraria que se a garota o empurrou, foi porque havia uma boa razão [pergunta na qual o protagonista é um menino], enquanto na outra pergunta [na qual o protagonista é uma garota] eu não necessariamente parto do princípio que o cara que a empurrou tinha uma boa razão. Eu ficaria com raiva do menino e tentaria entender o porquê de a menina fazer isso, na verdade eu já estaria do lado dela antes de ter as explicações" (menino, Ensino Médio)

O temperamento feminino permite uma reação a uma ofensiva. Por outro lado, a aluna não é suscetível, mentalmente e fisicamente responsável ou sequer educada para transgredir "como um menino". Ou, então, ela não dispõe de todos os meios próprios dos garotos, o que explica sua postura excessiva.

Em qualquer caso, quando uma aluna transgredir como um menino, ela sofre por seus atos e é, portanto, considerada um sujeito passivo (não responsável, sempre em defesa) nas condições de transgressão, ao contrário do menino que é sempre um sujeito ativo (VOUILLLOT, 2002; SEGALLEN, 2006).

3.2 "Questões pessoais"

Os mesmos estudantes que descreviam o comportamento dos meninos como "agitação", "irritação", ou "vontade de ser notado" por seus colegas explicavam o comportamento de uma maneira completamente diferente. Eles evocavam sua vida privada ou uma tensão em sua situação pessoal. Encontramos um tipo de justificativa observada na Justiça dos Menores para os delitos das meninas delinquentes (MORAN, 2018). Como na explicação da infração como uma "reação de defesa" da garota, os alunos invocam uma causa fora do ambiente escolar sobre a qual ela não tem controle. Novamente, esse argumento contribui para a desresponsabilização dela pelo ato.

No Fundamental II, as meninas explicam: ela deve ser "maltratada em casa", "ela tem problemas", deve "ter problemas pessoais", tem "grandes problemas", "há um problema, do contrário ela não reagiria assim, é estranho". Os garotos pensam que ela deve "ter problemas familiares", e até mesmo que é "espancada por seus pais". No Ensino Médio, estudantes de ambos os gêneros também disseram que ela "tem muitos problemas", "problemas familiares", e que ela "não tem meios de se expressar em casa".

Há também uma explicação que pode ser encontrada na "natureza desregrada" das mulheres (PARENTE, 2012) e no fato de que elas "se sentem mal" sem poder encontrar uma saída e dominar a situação. Ela tem um "mal-estar", "não se sente bem", "não se sente bem consigo mesma", "está perdida", não tem "nenhuma confiança em si mesma", me relatam os alunos do Ensino Médio. Os discentes do Fundamental II disseram a mesma coisa: ela "não se sente bem", "sente-se triste", está "magoada", "não se sente bem consigo mesma". Essas descrições contrastam com as dadas para os meninos, e não obstante ambos os gêneros estejam sujeitos a disposições de humor incontroláveis, elas não são as mesmas quando se analisa a conduta dos estudantes. Os garotos quebram as regras porque são irritados e impulsivos; no caso das meninas, é mais provável que a razão da transgressão seja um desconforto ao qual estão submetidas.

Por outro lado, as entrevistadas supõem um estado problemático mais profundo, mais sério e mais preocupante quando as infrações são cometidas por meninas. Já que não se trata apenas de uma irritação temporária (como acontece com os meninos), mas de uma preocupação ligada a uma situação vivida pelas alunas fora do ambiente escolar

e/ou de um contexto cuja resolução não depende apenas delas mesmas. Por exemplo, um professor do Fundamental II me explica serem mais numerosas as transgressões dos meninos, mas ele acrescenta serem elas resolvidas mais rapidamente. A gestão das infrações, porém, é mais complicada quando se trata de uma menina:

Depois, há reações mais típicas de meninas e de meninos [...] entre eles, é mais [silêncio] específico. [...] Isto é, o problema é posto e então pode haver uma discussão, e então é isso, se resolve com bastante facilidade, pode recomeçar, mas bom, os códigos são mais facilmente compreendidos de ambos os lados, o que não significa necessariamente que eles sejam respeitados, hein!? Aí, com as meninas, às vezes é menos óbvio, eu notei. Especialmente para as meninas que apresentam um problema, hum, os problemas são às vezes mais complicados, mas tampouco é frequente que elas surjam com problemas (professor, escola secundária)

Podemos nos perguntar o que o professor quer dizer com "código". Será que ele se sai melhor com garotos transgressores porque ele tem os mesmos "códigos" masculinos que eles? Ele termina a entrevista dizendo: "[...] Eu noto por experiência que os meninos são, em geral, regularmente mais agitados, mas usualmente, as meninas que são agitadas, que causam problema, ele é muitas vezes mais sério, é frequentemente bastante, bastante problemático". Não é problemático para a Instituição quando isso não é resolvido por um "tratamento repressivo", seja por falta de meios ou por falta de experiência?

No universo transgressivo feminino, a estudante é sempre privada de sua responsabilidade pelo ato de infração. Ir além da ordem escolar está necessariamente ligado a um elemento externo por ela não controlado: estando *governadas* por um problema pessoal, por exemplo, eles são *desgovernadas*.

4 Conclusão

As justificativas dadas pelos entrevistados estão em conformidade com as representações sociais da transgressão. Tanto estudantes quanto professores, em vez de questionar seus preconceitos, estão frequentemente mais inclinados a encontrar justificativas que permitam "a expressão sem medo de reprovação ou sanções" (DELROISSE; HERMAN; YZERBYT, 2012, p. 75) de outros.

Dois universos de infração coexistem na esfera escolar. Um deles é físico, ruidoso, visível, tendo um impacto sobre outros alunos, sobre a aula em curso e desafia a ordem regulatória da escola (justificação de transgressão masculina); o outro (DELPHY, 2008) não é físico, ruidoso ou visível e tem pouco efeito sobre os outros alunos e sobre a aula (justificativa para a transgressão feminina). Um é tolerado; o outro nem tanto. Assim, dois universos de explicações e justificações são criados: um é masculino, o outro feminino.

6 Referências

- AYRAL, Sylvie. *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.
- BOXBERGER, Clémence; CARRA, Cécile. Bagarres de cours de récréation, socialisation infantine et régulation des violences. *Enfances & Psy*, v. 63, n. 2, p. 38, 2014.
- CARDI, Coline. Délinquance féminine: une clémence paternaliste. *Le 1*, n. 145, 2017.
- CONNELL, Raewyn; HAGÈGE, Meoïn; VUATTOUX, Arthur. *Masculinités enjeux sociaux de l'hégémonie*. 1. ed. Paris: Éd. Amsterdam, 2014.
- DELACOLLETTE, Nathalie; DARDENNE, Benoit; DUMONT, Muriel. Stéréotypes prescriptifs et avantages des groupes dominants. *Année Psychologique (L')*, v. 110, n. 1, p. 127-156, 2010.
- DELPHY, Christine. *Classer, dominer: qui sont les autres?* Paris: La Fabrique Éditions, 2008.
- DELROISSE, Stéphanie; HERMAN, Ginette; YZERBYT, Vincent. La justification au cœur de la discrimination : vers une articulation des processus motivationnels et cognitifs. *Revue internationale de psychologie sociale*, v. 25, n. 2, p. 73-96, 2012.
- DEPOILLY, Séverine. Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire. *Déviance et Société*, v. 37, n. 2, p. 207-227, 2013.
- DEROUESNÉ, Christian. Neuropsychologie de l'humour: une introduction Partie 1. *Données psychologiques*. v. 14, n. 1, p. 95-103, 2016.
- FOTTORINO, Eric. Délivrez-nous du mâle. *Le 1*, n. 179, 2017.

FOURNIER, Martine. (2004). La différence des sexes est-elle culturelle? *Sciences humaines*, v. 146, n.2, p. 24, 2004.

GUILLAUMIN, Colette. *Sexe, race et pratique du pouvoir: l'idée de nature*. Éditions iXe, 2016.

HURTIG, Marie-Claude. Du sexisme ordinaire chez des enfants de 8-9 ans [Note sur les relations entre garçons et filles]. *Enfance*, v. 31, n.2, p. 73-83, 1978.

JOINING-MAROYE, Isabelle; DEBARBIEUX, Éric. Violences de genre, violences sexistes à l'école. *Recherches & Éducatives*, n. 8, 2013.

KINOO, Philippe; KEYSER, Anne de. Transgressions et sanctions. In: MEYNCKENS-FOUREZ, Muriel; VANDER BORGHT, Christine; KINOO, Philippe. *Éduquer et soigner en équipe*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2011.p. 345-375.

MORAN, Anais. Justice des mineurs: les garçons se retrouvent plus souvent en prison que les filles ». *Libération*. France, 23 de outubro de 2018. Disponível em: encurtador.com.br/GLX12.

PARENT, Colette. La criminologie féministe et la question de la violence des femmes. In: CARDI, Coline; GENEVIÈVE, Pruvost. *Penser la violence des femmes*. Paris: La Découverte, 2012. p. 273-285.

RAIBAUD, Yves. *La ville, faite par et pour les hommes : dans l'espace urbain, une mixité en trompe-l'œil*. Paris : Belin, 2015.

SEGALEN, Martine. De l'invisibilité dans la domination à la visibilité dans l'égalité ? La place des femmes dans les sciences sociales en France. *Memoria y Civilización*, n. 9, p 139-170, 2006.

VOUILLOT, Françoise. Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle: éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, v. 31, n. 4, p. 485-494, 2002.

ZAIDMAN, Claude. Jeux de filles, jeux de garçons. *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, 15, p. 283-292, 2007.

Sophie Duteil Deyries, Ministry of Education

 <https://orcid.org/0000-0002-6730-9606>

Conselheiro Sênior de Educação do Ministério da Educação Nacional / França. Possui doutorado em educação pela Universidade de Montpellier e é conselheira educacional sênior (C.P.E.).

Contribuição de autoria: Autoria completa do artigo.

E-mail: sophieduteil@hotmail.fr

Editor Responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Parcerista ad hoc: Sylvania Viana and Yvon Morizur

Como citar este artigo (ABNT):

DEYRIES, Sophie Duteil. As justificativas generificadas da infração escolar. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4610, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4610>



Recebido em 14 de Janeiro de 2021.

Aceito em 23 de Fevereiro de 2021.

Publicado em 30 de Março de 2021.

