

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCUELA POR LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE BRASIL

de Souza, Rita de Cássia
Departamento de Educação
Universidade Federal de Viçosa
ritasouza@ufv.br

RESUMEN

El presente estudio muestra una investigación realizada en las ocho escuelas públicas de la ciudad de Viçosa -Minas Gerais, Brasil-, en las cuales se imparte enseñanza secundaria. Los principales objetivos eran analizar las representaciones sociales de los estudiantes del último año de la enseñanza obligatoria sobre la escuela, e investigar la el comportamiento disruptivo en el contexto escolar y la posibilidad de que existan diferencias de género en dichas representaciones. Se realizó una investigación descriptiva con un enfoque cualitativo y cuantitativo, en la que se administraron encuestas semiabiertas a los estudiantes dentro del aula. Durante el período investigado, el número de estudiantes matriculados en 9º año de las escuelas que participaban en el estudio alcanzaban los 1.053. De estos, 739 respondieron a la encuesta, es decir, se cuenta con una muestra del 70% de la población elegida. Las representaciones sociales de los/as estudiantes que asisten a las escuelas públicas investigadas son positivas en relación a ambas cuestiones, tanto en lo que se refiere a la escuela como al comportamiento indisciplinado de los alumnos en el aula. Los datos revelan que las representaciones de la escuela son relevantes para los sujetos en relación con su propio desarrollo, lo que marca una diferencia en su vida futura, especialmente en su proceso de profesionalización. También destacan las diferencias de género, ya que en función del sexo se clasifican de forma diferente el comportamiento exhibido en la escuela.

PALABRAS CLAVE

Escuela - comportamiento disruptivo - género - adolescencia - representación

El presente estudio muestra una investigación realizada en las ocho escuelas públicas de la ciudad de Viçosa -Minas Gerais, Brasil-, en las cuales se imparte enseñanza secundaria. Los principales objetivos eran analizar las representaciones sociales de los estudiantes del último año de la enseñanza obligatoria sobre la escuela, e investigar el comportamiento indisciplinado de los alumnos en el contexto escolar y la posibilidad de que existan diferencias de género en dichas representaciones. El concepto de representaciones sociales fue creado por Serge Moscovici y publicado en su obra "*La Psicanalyse: Son image et son public*" (1961, Francia) y es definido por Denise Jodelet como:

(...) uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Iguamente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p.22)

Las representaciones sociales se definen, por lo tanto, como el conocimiento cotidiano sobre hechos, objetos y personas, y son construidas de forma colectiva e individual. Es decir, las representaciones son transmitidas socialmente dentro de un determinado contexto socio-histórico-cultural y son compartidas y reelaboradas en los grupos sociales. Estas representaciones son dinámicas en cuanto que se alteran o modifican el grupo, el ambiente, los intereses y las informaciones obtenidas. Según Abric (2001), las representaciones sociales tienen cuatro funciones básicas: la función de saber, que ayuda a sus usuarios a comprender la realidad; la función identitaria, puesto que permite a un grupo o persona identificarse como perteneciente o no a un contexto social; la función de orientación, cuyo cometido es actuar como guía para la toma de decisiones y dirigir las acciones que se llevan a cabo; y finalmente, la función de justificación, que permite la explicación posterior de los comportamientos realizados.

En esta investigación, estudiamos las representaciones sociales de la escuela y del comportamiento indisciplinado en el aula, una discusión actual entre educadores dentro y fuera de las escuelas. Hay un gran énfasis en un modelo disciplinar que forma parte de un proceso de modernización social relacionado directamente con el capitalismo y el pensamiento liberal burgués: La escuela, una de las instituciones encargadas de ese proceso disciplinar, como afirman Varela e Alvez-Uria (1992, p. 68), "não é eterna, nem natural; é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais". En Brasil, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la creación de las escuelas públicas tenía por objetivo la disciplinarización social. Inspirados por el movimiento de la Escuela Nueva, los educadores propugnan el fin del uso de las puniciones en la escuela y la utilización del modelo disciplinar, muy bien presentado por el filósofo francés Michel Foucault (1987; 1990). Sin embargo, este modelo disciplinar no se adecúa a los cambios sociales y económicos de la actualidad, encontrándose la escuela en el epicentro de una crisis social:

A sociedade hoje não funciona mais sob a lógica do confinamento, da concentração, da associação, da manutenção do sujeito em cercados geográficos e psicossociais e nem mesmo sob a lógica da disciplina, entendida como uma "docilização" obtida através de uma vigilância direta exercida mediante o olhar próximo do outro e de medidas coercitivas e repressivas. Funcionaria, isto sim, sob uma lógica de desconfinamento, de dispersão, de

retirada do sujeito de espaços fechados e de sua colocação em espaços abertos. (JUSTO, 2006, p. 30)

Esta sociedad requiere un sujeto “líquido”, como nos diría Bauman (2005) y no controlado y previsible. No vivimos en una sociedad disciplinar, pero sí en una sociedad de control, de acuerdo con Deleuze:

É certo que entramos em sociedades de “controle”, que já não são exatamente disciplinares. Foucault é com frequência considerado como o pensador das sociedades da disciplina, e de sua técnica principal, o *confinamento* (não só o hospital e a prisão, mas a escola, a fábrica, a caserna). Porém, de fato, ele é um dos primeiros a dizer que as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea. Burroughs começou a análise dessa situação. Certamente, não se deixou de falar da prisão, da escola, do hospital: essas instituições estão em crise. Mas se estão em crise, é precisamente em combates de retaguarda. O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. Os hospitais abertos, o atendimento a domicílio, etc., já surgiram há muito tempo. Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado -, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação. Num regime de controle nunca se termina nada. (DELEUZE, 1990/1992, p. 216)

Las tecnologías permiten el control en espacios abiertos, en las calles (con las cámaras de vigilancia), en las propias viviendas (sea a través de cámaras o de espionaje por internet) y el modelo escolar –del encerramiento y de la inmovilidad– está desfasado en este escenario. Para Justo (2006), a pesar de que la educación sea considerada una función de prestigio y asuma deberes y responsabilidades cada vez mayores, la escuela mantiene una estructura organizacional de un período histórico anterior, por lo que no consigue atender las demandas del mundo actual.

Una investigación realizada en los cursos de bachillerato de trece capitales brasileñas identificó la el mal comportamiento que exhibían los alumnos como uno de los principales problemas vivenciados por el/la maestro/a y por ellos mismos (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003). La propia dimensión disciplinar viene ganando nuevas perspectivas con los cambios sociales, culturales y familiares, como afirma Justo:

O verticalismo da organização e a hierarquização de papéis e funções são características típicas das instituições tradicionais, bastante visíveis na fábrica, na família nuclear burguesa, na escola e em tantas outras. Atualmente as relações tendem a se organizar em rede, horizontalmente, produzindo vinculações laterais e mais igualitárias. Por isso mesmo, subsiste hoje a sensação de certa ordem, de perda do senso de hierarquia, respeito, obediência e de depreciação das figuras clássicas de autoridade, como a figura paterna, por exemplo. (JUSTO, 2006, p. 48)

Según este autor, la escuela insiste en la verticalidad, dando al profesor un papel de liderazgo que ya no existe dentro de las aulas, e incluso frente a las familias. Este retraso de la escuela en

relación con el cambio social ha dado lugar al aumento de casos de comportamiento disruptivo dentro del aula, puesto que el maestro/a exige de los/as estudiantes el silencio, la quietud, la sumisión a sus órdenes y el respeto a su la imagen, mientras que la sociedad ha impulsado el malestar, la comunicación frenética, la irreverencia, la creatividad y la crítica. Derivado de lo anterior, en ocasiones se dan situaciones de incompatibilidad, sobretodo cuando la escuela se propone la formación de ciudadanos críticos y mantiene a los/as alumnos/as sin conocer sus derechos y deberes, y especialmente sin tener la oportunidad de hablar de ellos o de participar en su preparación.

Aclaremos que no nos tomamos las diferencias de género como algo natural o definitivo. Por el contrario, cuando se trata de establecer diferencias por género, se asume que éstas han sido constituidas histórica y socialmente, ya que se han ido produciendo e interiorizando de forma progresiva en estos contextos (el histórico y el social). El género repercute en una construcción social diferenciada entre hombres y mujeres y varía de forma significativa, como Scott propone:

Tal saber [sobre gênero] não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo, ele é produzido de maneira complexa no interior de epistemes que têm, elas próprias, uma história autônoma (ou quase)... O saber é um modo de ordenar e, como tal, não antecede a organização social, mas é inseparável dela... Gênero é a organização social da diferença sexual... é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais (SCOTT, 1994. p.13).

La sociedad, incluso la escuela trata de forma diferente a niños y niñas desde el momento en que se conoce el sexo del bebé y su entorno más cercano se prepara su nacimiento. Como nos muestra Lera:

... niños y niñas son tratados de distinta manera en el contexto escolar; y desde la influencia del profesorado. El alumnado por su parte también emite comportamientos que evocan determinadas acciones en los demás. Esta cadena no se interrumpe, a menos que se preste especial interés en hacerlo. Es decir, si desde la escuela se quiere intervenir para equiparar el desarrollo de niños y niñas, se debe de hacer un esfuerzo explícito para conseguirlo; la actitud de no hacer nada implica el mantener una situación cuyas consecuencias no benefician ni a niñas (porque no son estimuladas en la independencia, la seguridad) ni a niños (que no son educados en el cuidado y los sentimientos. (Lera, 2002, p. 79)

Teniendo en cuenta estos factores, esta investigación tuvo como objetivo comprender las representaciones sociales de los estudiantes que matriculados en escuelas públicas, acerca de la escuela y el mal comportamiento, en la premisa de que el conocimiento es clave para entender el comportamiento de estos estudiantes cómo nos dice Abric: “A representação precede à ação e a predetermina” (2001, p. 162).

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un análisis descriptivo, cuantitativo y cualitativo, con la distribución de cuestionarios abiertos a los estudiantes en el aula durante un tiempo determinado por el/la maestro/a. La participación en la encuesta fue voluntaria y anónima. Durante el período del estudio, 1.053 estudiantes estaban matriculados en el último año de la enseñanza secundaria en las escuelas que participaban. De ellos, 739 completaron el cuestionario, es decir, tenemos una muestra del

70% de esta población. De los/as participantes, el 48% eran chicos y el 52% eran chicas. La edad de los/as alumnos/as osciló entre los 12 y 19 años. Sin embargo, de un 65% de la muestra, el 23% tenían una edad de 13 años y el 42% una edad de 14 años. El cuestionario constaba de catorce cuestiones abiertas, y también se incluyeron preguntas de opción múltiple. Sólo algunas de estas cuestiones se examinarán aquí.

Trabajamos siempre con un "concepto abierto", como sugirió Debarbieux (2001), que consiste en comprender cómo los educadores y los educandos definen los conceptos y cómo actúan en cada caso, lo cual es fundamental para tener acceso a sus representaciones sociales. Por lo tanto, se realizó un análisis de contenido de los datos, en el que se cuenta el número de veces que ciertas palabras o temas aparecen y se las agrupan por similitud:

A análise de conteúdo parte do pressuposto de que o léxico, um vocábulo, que é uma unidade discreta do texto, constitui uma síntese condensada da realidade e a frequência de seu uso pode revelar a concepção de seu emissor, os seus valores, opções, preferências. Pode-se, pois, fazer um recenseamento ou contabilização das palavras, fisicamente presentes e numericamente contáveis, extraindo o sentido manifesto da mensagem na constância dos termos reveladores, na eleição dos léxicos significativos e nas associações aproximativas de palavras. (CHIZZOTTI, 2006, p.117)

En general, los cuestionarios parecen haber sido respondidos con seriedad y compromiso por parte de los/as estudiantes. Por otro lado, se percibe claramente la dificultad que éstos alumnos tienen con la ortografía. Los errores son muchos, especialmente si consideramos que estos están en último año de la escuela básica y habiendo cursado al menos 9 años de escolaridad. Este factor revela la baja calidad de la educación en las escuelas brasileñas, un indicio que ya se ha señalado desde hace algún tiempo. Una encuesta publicada en 2003 con los datos obtenidos por el SAEB –Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica en Brasil- mostró que, en los resultados del examen de portugués, el 4,86% de los/as estudiantes tenían conocimientos considerados muy bajos; el 20,08 % tenían conocimientos bajos; el 64,76% se encontraban en un nivel intermedio, y poco más del 10% eran capaces de llegar a unos conocimientos apropiados y avanzados en función de la etapa escolar en la que se encuentren. Es decir, "casi el 90% de los estudiantes no habían alcanzado una formación básica y apropiada, y por lo tanto no demostraban las habilidades de lectura compatibles con su escolaridad". Estos datos pertenecen a las escuelas de enseñanza fundamental y sin embargo, "O desempenho dos alunos da rede particular é bastante superior ao dos que estudam na rede pública" (Brasil, 2003) lo que demuestra que estos estudiantes, en general, tienen un menor promedio no solamente en portugués, sino también en matemáticas.

La primera pregunta abierta del cuestionario versa sobre la adolescencia. Preguntamos a los/as estudiantes si ellos/as eran adolescentes y por qué. Creemos que la adolescencia a menudo está vinculada a la idea de la rebelión y el cuestionamiento, lo que podría influir en el comportamiento de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela.

Em grande parte das sociedades contemporâneas, a adolescência é vista como um período de vida em que as pessoas se encontram em processo de evidentes mudanças corporais, biológicas e emocionais, expressando extrema desestabilização em suas referências para parâmetros de comportamento e para direcionamentos dos rumos futuros de sua vida. (MOREIRA E SANTOS, 2004, p. 10)

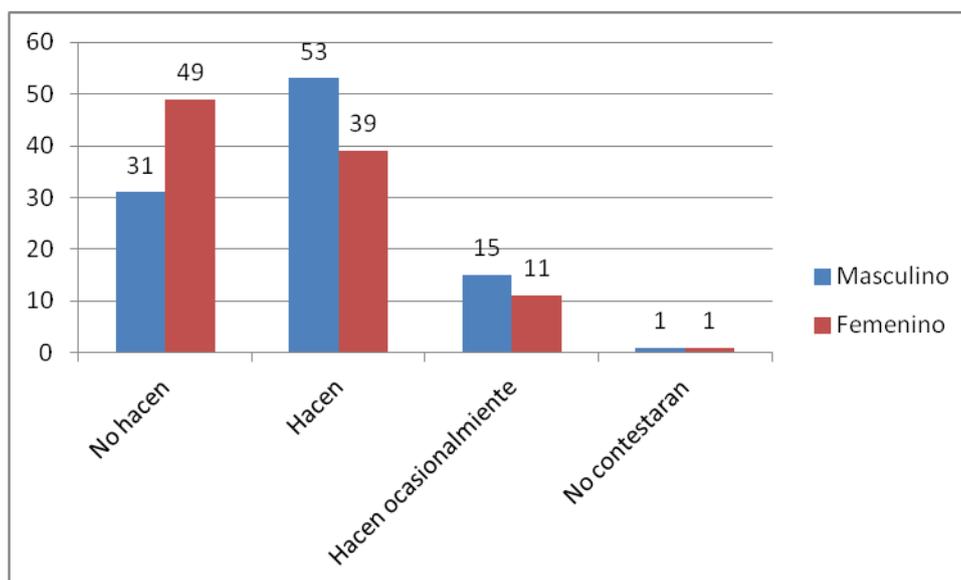
Partimos de la perspectiva de la historia social en la que el ser humano es producto y productor de su realidad cultural y social y, por lo tanto, que la adolescencia es también construida históricamente y será experimentada e interpretada por cada sujeto, individualmente. Además, Estrella (1992) encontró que la disciplina escolar es más común, precisamente en este rango de edad, es decir, entre 14 y 15 años, de acuerdo con estudios internacionales hechos por la misma.

Cuando preguntamos a los/as estudiantes, si ellos/as se veían como adolescentes, el 93% respondió que sí, un 6% dijo que no y un 1% no contestó. Generalmente, la razón que dieron al afirmar que se encuentran en la adolescencia es la edad que poseen, pero también señalaron algunos de los factores considerados típicos de este período como son los cambios en el cuerpo y la personalidad, tener una mayor oportunidad y libertad para tomar decisiones, el hecho de que tienen una mayor responsabilidad, etc. O sea, perciben que tienen actitudes, comportamientos y pensamientos diferentes a los característicos de la niñez, aunque no sean adultos. Entre el 6% que dijo que no se consideraban adolescentes, argumentaban principalmente que se consideraban pre-adolescentes o que tienen actitudes todavía inmaduras. Recuerde que el 65% de los participantes tenían entre 13 y 14 años. No hubo diferencia significativa entre los sexos al dar esta respuesta y es importante señalar que, entre las respuestas, se destacan como lo más importante los cambios físicos y la adquisición de la madurez y la responsabilidad, aunque todavía no son tan relevantes como en la etapa adulta. Los años de adolescencia fueron definidos por los estudiantes como un intervalo entre la niñez y la edad adulta, y caracterizados principalmente por la ausencia de factores que son principalmente típicos de la primera y la segunda, es decir, no jugar como un niño y no tener las mismas responsabilidades que un adulto. Sería como una conquista gradual de madurez necesaria para la vida adulta.

Con el objetivo de conocer un poco más el día a día de los adolescentes, les preguntamos acerca de sus actividades extracurriculares que tuviesen un propósito educativo, las cuales se llevan a cabo después de la jornada escolar.

El gráfico 1 muestra el porcentaje de actividades extraescolares realizadas por los niños y niñas encuestados/as.

Gráfico 1: Porcentaje de las actividades extraescolares realizadas por los/as estudiantes



El 53% de los chicos tienen a menudo actividades después de clase las clases y un 15% las tienen solo a veces. En total, un 68% de las respuestas dadas por los niños y niñas. En el caso de las chicas, un 50% de tienen actividades después de clases: el 39% a menudo y el 11% en ocasiones. Las actividades a las que más acudían fueron: deportes, cursos de informática, los proyectos ofrecidos por la Universidad Federal de Viçosa con las escuelas públicas y cursos de preparación para una escuela pública llamada COLUNI que actualmente es considerada como una de las mejores escuelas de todo el país. La concurrencia para la escuela COLUNI es mayor que la de varias carreras universitarias y muchos estudiantes hacen cursos de preparación para tener más probabilidades de aprobar los exámenes.

A estruturação do primário e do secundário em redes particular e pública determina o público do ensino superior. De fato, em razão da dificuldade do vestibular para as universidades públicas, é praticamente impossível nelas encontrar estudantes que tenham frequentado o ensino público no primário e no secundário. Elas são frequentadas, quase exclusivamente, por alunos oriundos do ensino secundário particular. Os cursos mais concorridos nas universidades públicas são frequentados por 80% de alunos que passaram por escolas particulares. Essa percentagem baixa para 40% nas disciplinas menos concorridas. No entanto, os alunos que terminam o ensino médio público são três vezes mais numerosos do que os que terminam o ensino secundário particular. (AKKARI, 2001, p.10)

Para este autor, hay muchas razones por las que el acceso a la educación superior es más difícil para los/as alumnos/as de las escuelas públicas de Brasil. En general, estos/as son provenientes de una clase social desfavorecida, las escuelas cuentan con menos recursos, los maestros ganan tienen un salario menor y la inversión por alumno es menor que en las escuelas privadas. Por lo tanto, la realización de actividades extracurriculares es aún más importante para el desarrollo de los estudiantes. Los datos obtenidos mostraron que los niños tienen más oportunidades para llevar a cabo estas actividades. En Brasil, el fútbol se considera una posibilidad de realización profesional y de obtener éxito, dinero y prestigio. Aunque la posibilidad de dedicarse profesionalmente al mundo del fútbol y del deporte no esté disponible para la mayoría, muchos niños y sus familias creen en la posibilidad de dedicarse profesionalmente a ello. También llama la atención el hecho de que ninguno de los estudiantes cite los cursos de idiomas. No es difícil de explicar, porque éstos requieren una alta inversión y sus resultados no son inmediatos ni están garantizados.

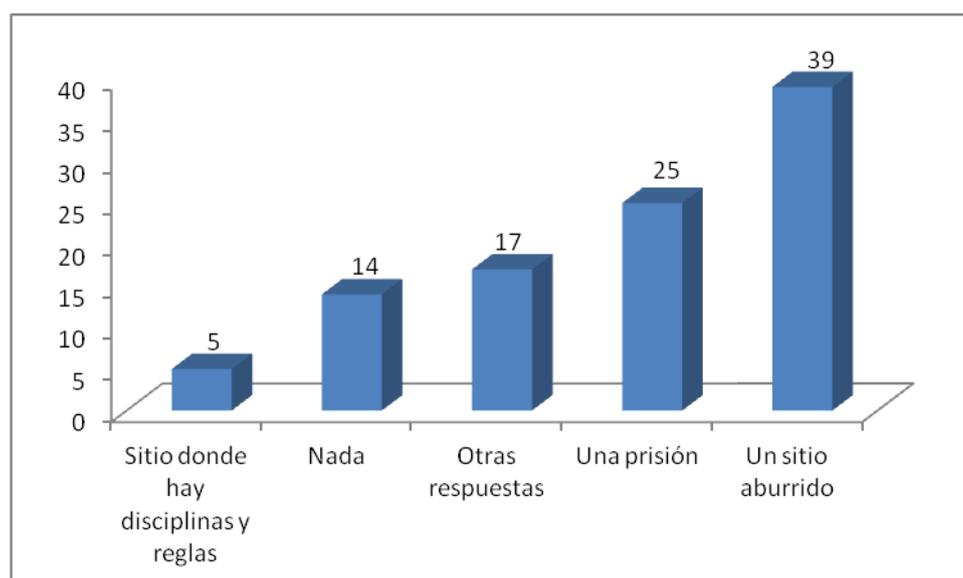
Otra pregunta que hicimos a los/as alumnos/as trataba sobre el significado de la escuela para ellos/as y las respuestas se dividieron en dos grupos: las que consideramos positivas, tales como "todo bien" o como "la escuela es un lugar de aprendizaje" y en un segundo grupo, se colocaron las palabras de contenido negativo. Un 1% de los estudiantes no respondieron a esta pregunta, el 95% dio respuestas que fueron categorizadas como positivas y un 4% se clasificaron como negativas. Las principales respuestas consideradas positivas están en el gráfico siguiente.

Gráfico 2: Porcentaje de respuestas positivas sobre el significado de la escuela para los/as estudiantes



El Gráfico 2 muestra que el 95% de las respuestas obtenidas tenían un contenido positivo. Esto fue nos despertó gran interés, puesto que no se esperaba que el significado de la escuela fuera considerado tan positivo por parte de los/as estudiantes. Según el grupo investigado, la escuela es un sitio de formación y capacitación clave para el acceso a una vida mejor y la conquista de un mejor puesto en el mercado laboral, mientras que los contenidos aprendidos se consideraron importantes para la vida presente y futura.

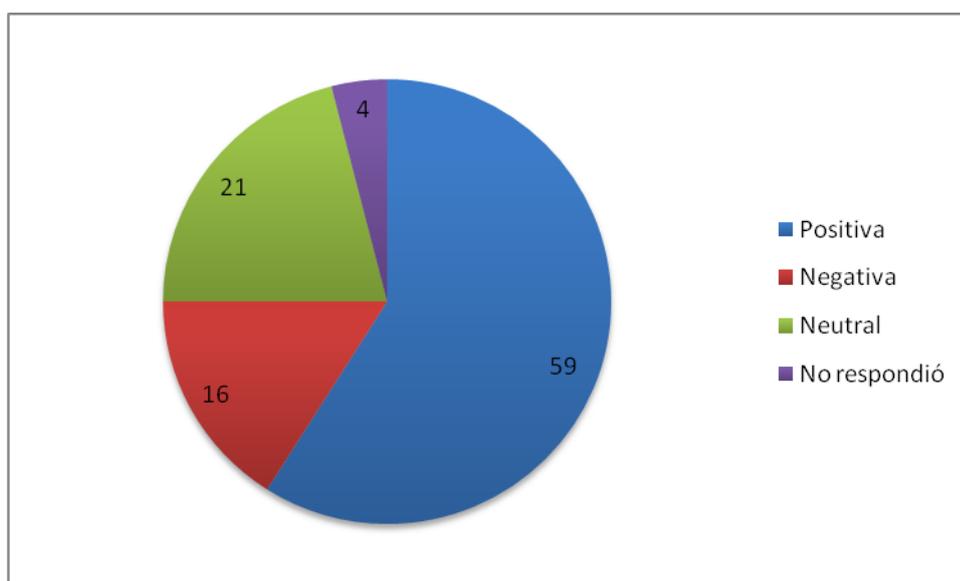
Gráfico 3: Porcentaje de respuestas negativas sobre el significado de la escuela para los/as estudiantes



Como se ha indicado, sólo el 4% de las respuestas fueron negativas y los/as alumnos/as lo justificaron diciendo que la escuela es "un lugar aburrido" o una "prisión". No obstante, la existencia de normas y disciplinas no fue un factor muy relevante para los/as estudiantes a la hora de afirmar que no les gusta la escuela, curiosamente.

También se preguntó a los estudiantes acerca de cómo se sentían en la escuela. En este caso, las representaciones se clasificaron en tres grupos: positivos, negativos y neutros.

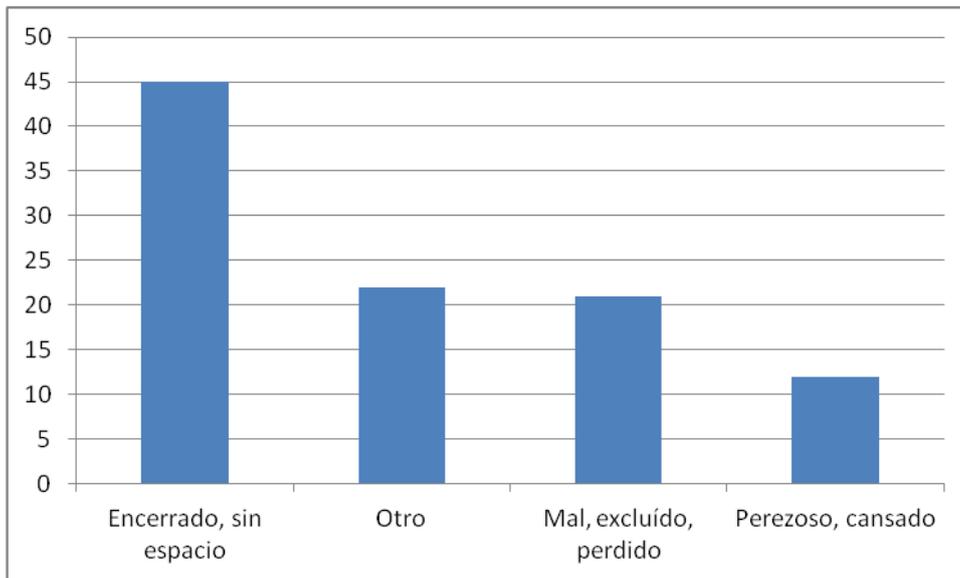
Gráfico 4: Porcentaje de como los/as estudiantes se sienten en la escuela



Una vez más, las respuestas fueron muy positivas. Estos datos adquieren un significado primordial si consideramos que en Brasil las escuelas públicas no son valoradas como seguras. Además, tienen una infraestructura física deficiente y con poco espacio para la recreación, deportes y actividades diferentes. Sin embargo, si sumamos el 59% de los estudiantes que dijeron que se sentían bien en la escuela, con el 21%, cuya representación se considera neutra (cuando dijeron que se sentían "normales" o "como un estudiante"), nos encontramos con que el 80% de las respuestas las podríamos clasificar como buenas. Entre las razones principales se hallan: las amistades que se forman en la escuela; sentirse felices, tranquilos y en paz; disfrutar de la escuela y de la oportunidad de estudiar y tener un futuro prometedor. Vemos, por tanto, que la escuela es un lugar que se considerado trascendental para los estudiantes, como un medio de socialización y como una manera de obtener un futuro profesional y mejores condiciones de vida. Estas respuestas contradicen la creencia común de que los adolescentes no consideren la escuela como una posibilidad de movilidad social. En los cuestionarios analizados, este factor fue muy claro para los/as estudiantes. El aprendizaje favorecido por el contexto escolar se considera una forma importante de cualificación profesional y la posibilidad de un futuro mejor.

Del 16% que dijeron que se sentían mal en la escuela, las respuestas más comunes están en el gráfico que se expone a continuación:

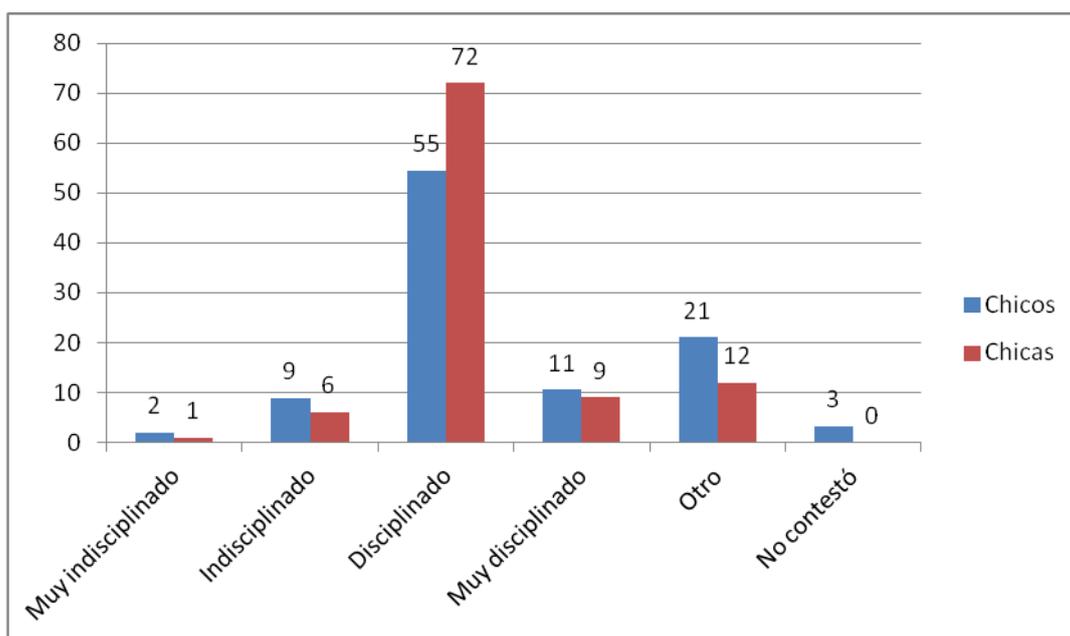
Gráfico 5: Porcentaje de respuestas consideradas negativas sobre como los/as estudiantes se sienten en la escuela



El hecho de que la escuela sea un lugar cerrado es una de las principales quejas de estos/as estudiantes. Debemos tener en cuenta que gran parte de las escuelas públicas -también las investigadas- tienen pocas instalaciones de ocio y aulas con materiales interesantes para los alumnos/as, tales como ordenadores, materiales para juegos, etc. y si existen, están bloqueados para evitar robos, puesto que éstos se producen con frecuencia. Los patios en general son pequeños, no hay muchas pistas multideportivas, la biblioteca está cerrada y los estudiantes en la escuela tienen poca movilidad, se limitan al aula en la que se imparten sus clases, y en especial a sus pupitres. Se hizo una clasificación de estas respuestas por sexo, y no se encontraron diferencias significativas en los sentimientos de los niños y niñas acerca de la escuela.

En relación con la disciplina escolar, un tema muy discutido en todas las escuelas y especialmente en la educación secundaria, se le pidió a los/as estudiantes que definiesen la disciplina escolar. Las principales respuestas, según la frecuencia de aparición, fueron: la falta de respeto para todos, el mal comportamiento, la falta de educación, el incumplimiento de las normas y el reglamento de la escuela. Después de eso, se les pidió que clasificaran su comportamiento en la siguiente escala: muy indisciplinado, indisciplinado, disciplinado, muy disciplinado u otra opción. Un 2% de los/as estudiantes no respondieron, y un 1% se consideró muy indisciplinado argumentando que se mete en líos en la escuela y que obtiene malas notas. Otro 8% se considera indisciplinado dando razones como meterse en líos o a hablar mucho en clase y no hacer los deberes. Un 16% han indicado otra opción, justificando que a veces son disciplinados y otras indisciplinados, dependiendo del momento. Por último, un 73% de los/as estudiantes se consideran disciplinados manteniendo que respetan a los demás, prestan atención en clase y hacen los deberes. De éstos últimos, el 9% se clasificaron como muy disciplinados afirmando que son trabajadores y estudiosos. El siguiente gráfico muestra la diferencia entre los/as estudiantes que se consideran indisciplinados y los que no.

Gráfico 6: Rango de comportamiento disciplinado por sexo (en porcentaje)



Con esta pregunta, se percibe cómo los niños y las niñas se clasifican en una escala de comportamiento. El 81% de las niñas se consideran a sí mismas disciplinadas (un 72% muy disciplinada y un 9% disciplinada). El número de niños que se consideran disciplinados es menor, desciende al 66%, de los cuales el 11% se consideran muy disciplinados y un 55% disciplinados. Entre las niñas, el 7% se definen como indisciplinadas, mientras que en el caso de los chicos esta cifra aumenta al 11%. Entre los que anotaron otra opción, la mayoría expone que es disciplinado o indisciplinado, en función de las circunstancias. No podemos garantizar con los resultados obtenidos, que las chicas sean realmente más disciplinadas que los chicos, pero así es como ellas mismas se perciben, o como clasifican su comportamiento en la escuela.

En una encuesta realizada por Silva et al. al (1999) con 84 profesores/as en Porto Alegre (Brasil), uno de los objetivos era determinar si existían diferencias en la percepción que se tenía de los niños y niñas en el aula. Las niñas fueron percibidas por los/as maestros/as como: "... mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas e aplicadas, mas menos inteligentes" (SILVA et. al, 1999,p. 215). Mientras que los niños son considerados: "... malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligentes". Para el 80% de estos profesores, las niñas son más aplicadas, y sólo un 2% dijo que los niños son más aplicados. Estos factores son muy importantes porque, como señaló Moreira y Santos:

...embora a escola esteja aparentemente encarregada de transmitir conhecimentos, habilidades e valores, expressos em seu currículo formal, as experiências que ali são vividas operam em um nível muito mais profundo e sutil, na produção de sujeitos e de suas identidades. Assim, requer-se uma atenção especial para se conseguir observar como, nas práticas escolares mais banais e rotineiras, naquelas mais miúdas e imperceptíveis, processa-se uma construção contínua e permanente de sujeitos, inclusive, em termos

de suas diferenças de gênero, sexualidade, raça e etnia. (MOREIRA E SANTOS, 2004, p. 5)

La construcción de la identidad de los/as adolescentes está marcada por ideas elaboradas socialmente que delimitan el masculino y el femenino dentro de su contexto socio-cultural y la escuela tiene un papel muy importante en postular, directa o indirectamente, lo que cabría esperar de uno y otro dentro de un conjunto de comportamientos. En relación con la disciplina escolar, la cuestión de género es muy significativa: los comportamientos esperados de las niñas no son los mismos que los que se esperan de los niños.

A partir del análisis de los registros que se hicieron en el "libro de ocurrencias escolares" de una escuela pública en São Paulo (Brasil), Moreira y Santos identificaron que las niñas fueron más severamente reprendidas, aunque ellas exhibiesen el mismo comportamiento de los niños.

Na análise das várias situações de indisciplina, expressas no livro de ocorrências, no período entre o dia quatro de março de 1999 e o dia vinte e dois de maio de 2001, notou-se que, embora os meninos tivessem um número muito maior, do que as meninas, de registros de infrações às exigências e normas escolares, as sanções e punições aplicadas eram muito mais severas, quando se tratava de ações praticadas por alunas do que por alunos. (MOREIRA E SANTOS, 2004, p. 7)

Un ejemplo de esto es un profesor que vio a un chico y una chica fumando juntos en el patio de la escuela y en el mismo registro, le dio una advertencia para el niño y la niña fue suspendida de la escuela durante dos días. Lo mismo se aplica a los casos en que los estudiantes no respetan al profesor. Los investigadores afirman que el hecho de que las niñas sean castigadas con mayor severidad se puede explicar por las expectativas que posee el profesorado de un comportamiento más disciplinado, obediente y responsable en relación con las niñas. Es decir, las niñas parecen tener un comportamiento menos perjudicial y por lo tanto un menor número instancias en el registro. Por otra parte, en el caso de las niñas menos disciplinadas, ésta eran más reprendidas.

CONCLUSIONES

Las representaciones sociales de los/as estudiantes de las escuelas públicas encuestadas tienden a ser muy buenas, en lo que respecta a la escuela y al comportamiento indisciplinado. La escuela es vista como un lugar de aprendizaje importante para una mejor integración social y profesional, y aunque los participantes afirman tener problemas en la escuela, en su mayoría no se consideran indisciplinados/as. Sin embargo, las diferencias entre chicos y chicas fue importante en varios aspectos. Los chicos tienen más oportunidades para hacer actividades extracurriculares, que pueden suponer una gran diferencia cuando se trata de estudiantes de escuelas públicas brasileñas. Muchas de estas actividades están relacionadas con actividades físicas y deportivas, en su mayoría practicados por los niños, especialmente el fútbol, un juego común entre los niños de Brasil.

Con respecto al comportamiento disruptivo, en general, los estudiantes se consideraban a sí mismos disciplinados. Las niñas se consideran más disciplinada que los varones con una diferencia de 15%. Estos datos muestran que, entre los encuestados, las representaciones sociales que circulan hacen referencia a que la escuela es importante para su propio desarrollo,

marcando una diferencia en su vida futura, especialmente en lo referente a la profesionalización. En cuanto a la disciplina, las diferencias de género son importantes, y los niños y niñas clasifican de forma diferencial el comportamiento en la escuela. Estas consideraciones son importantes para comprender mejor cómo los/as adolescentes valoran la escuela y su comportamiento en esta para la construcción de espacios menos sexistas y excluyentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Míriam; CASTRO, Mary Garcia. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília:UNESCO, MEC, 2003.
- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- AKKARI, A.J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. Revista *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, p. 163-189, abril/2001.
- BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. Ministério da educação. *Qualidade da educação*. Uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. Brasília: INEP, dezembro 2003.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun.2001.
- DELEUZE, Giles. Controle e devir. *Futur Antérieur*, n.1, primavera de 1990, entrevista a Toni Negri. In: DELEUZE, Giles. *Conversações, 1972-1990*. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992.
- ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 4 ed. Porto: Porto Editora, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. A primeira edição brasileira é de 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. A primeira edição é de 1975.
- JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- JUSTO, José Sterza. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- LERA, María José. *El fútbol y las casitas: porqué las niñas y los niños son como son*. Sevilla: Editorial Guadalmena, 2002.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. [Escrita originalmente em 1961].
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. [Escrita originalmente em 2000].
- MOREIRA, Maria de Fátima Salum; SANTOS, Lilian Piorkowsky dos. Indisciplina escolar, gênero e sexualidade: práticas de punição e produção de identidades. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 12, n. 69, p. 1- 20, dezembro, 2004

SCOTT, J. W. Prefácio a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.3, p.11-27, 1994.

SILVA, Cármen A. Duarte da et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, jul. 1999.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 68-96, 1992.