

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDILAINE APARECIDA DOS SANTOS PEREIRA

**INDISCIPLINA E GÊNERO: ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES  
DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O COMPORTAMENTO DE  
INDISCIPLINA DE MENINAS E MENINOS NA ESCOLA**

MARIANA - MG

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDILAINE APARECIDA DOS SANTOS PEREIRA

**INDISCIPLINA E GÊNERO: ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES  
DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O COMPORTAMENTO DE  
INDISCIPLINA DE MENINAS E MENINOS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Luciano Campos da Silva  
Linha de Pesquisa: Desigualdades, diversidades, diferenças e práticas educativas inclusivas (DSPEI).

MARIANA-MG  
SETEMBRO DE 2019

P436i

Pereira, Edilaine Aparecida Santos.

Indisciplina e gênero [manuscrito]: estudo das percepções de estudantes do ensino fundamental sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola / Edilaine Aparecida Santos Pereira. - 2019.

160f.: il.: graf.; tabs; Quadros; Figura.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Campos da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Indisciplina escolar. 2. Gênero. 3. Meninas - Atitudes. 4. Meninos - Atitudes. 5. Estudantes do ensino fundamental. I. Silva, Luciano Campos da. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.091.5(043.3)



**Edilaine Aparecida dos Santos Pereira**

Indisciplina e gênero: estudo das percepções de estudantes do ensino fundamental sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 30 de setembro de 2019.

**Prof. Dr. Luciano Campos da Silva (Orientador)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Prof. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira (Membro)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Prof. Dr. Claudio Martins Nogueira (Membro)**  
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho aos meus avós,  
Nercina e Hélio, por serem meus maiores  
exemplos de retidão, amor e generosidade.  
Vocês sempre estarão presentes na minha  
vida!

## AGRADECIMENTOS

Nos últimos anos, concomitantes ao Mestrado, posso dizer que exercitei, exaustivamente, a resiliência. Foi um misto de sentimentos bons e ruins, mas, sobretudo um período de crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Por isso, tenho muito a agradecer. Resiliência e gratidão são as palavras que definem este período.

Agradeço a Deus, por cada amanhecer, pelas lutas e pelas vitórias!

Aos meus pais, Marli e Waltair, pela educação que me deram, pelo amor e apoio que sempre me dão. Mãe, obrigada por suas orações e dedicação!

Aos meus irmãos, Elainison e Edilainison, pelo amor e incentivo que sempre manifestaram por mim.

Às minhas sobrinhas e aos sobrinhos, cunhadas, primas, primos, tias, tios, amigas e amigos pelo incentivo e carinho.

À minha amiga-irmã, Luciana Xavier, que esteve comigo em todos os momentos difíceis e alegres. Você é um Anjo da Guarda cheia de “imperiquietações”!

Aos/às colegas de trabalho pelo companheirismo, em especial, à Maria Suely, Laís, Wagner, Geane, Maria Aparecida, Vanderlaine, Marina, Bruno, Carlos Renato, Adriano, Geize e Luciana Ribeiro.

Aos/às estudantes, que participaram da pesquisa. E, também aos/às seus/suas professores/as e famílias que possibilitaram a participação das meninas e dos meninos.

Às bolsistas do Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação (PET), Lorena Magalhães, Ana Carolina, Karine Ramos e Fernanda Franco, pela atenção e empenho na transcrição das entrevistas.

Aos/às colegas, aos/às docentes, à coordenação e à secretaria do PPGE. Em especial, às minhas amigas e amigos que o Mestrado me apresentou: Tânia, Flávia, Marcelo e Sirlon. A amizade, a colaboração, a força e alegria de vocês ajudaram a suavizar os meus dias!

À professora Marlice de Oliveira Nogueira e ao professor Cláudio Martins Nogueira que muito contribuíram com o meu trabalho na qualificação e na banca de defesa da Dissertação.

Ao meu orientador, Luciano Campos da Silva, que eu teimava em desorientar. Que luta! Luciano, muito obrigada pela sua competentíssima orientação, por sua paciência, pelo respeito com os meus limites e por acreditar que tudo daria certo. Você tem o meu respeito, a minha admiração e gratidão.

E, finalmente, com toda a importância que representam em minha vida, agradeço imensamente ao meu esposo, Saulo, e às minhas filhas amadas, Larissa e Gabriela. Muito obrigada pelo silêncio que tantas vezes pedi para eu poder ler e escrever, pela compreensão, pelo cuidado e amor que vocês têm por mim. Vocês são meus anjos da guarda que me impulsionam a crescer a cada dia da minha vida. Amo muito vocês!

## RESUMO

A indisciplina é um fenômeno muito presente no universo escolar e que tem pouca visibilidade nos estudos acadêmicos como objeto próprio de análise, figurando quase sempre como um aspecto secundário em estudos sobre desempenho escolar, a avaliação da aprendizagem e o clima da escola. Um aspecto ainda menos explorado pela literatura acadêmica tem sido a relação entre a indisciplina e a questão do gênero e/ou sexo dos/as estudantes, especialmente a abordagem mais específica da indisciplina praticada pelas meninas nas escolas. Esta pesquisa visa minimizar esta lacuna no campo acadêmico, elegendo a indisciplina como objeto de análise e articulando-a com a variável gênero. O objetivo geral do estudo foi investigar as percepções dos/as estudantes de uma escola pública de Belo Horizonte - MG sobre a participação de meninas e de meninos em episódios de indisciplina no ambiente escolar. De um modo mais específico nos interessamos particularmente pela análise da indisciplina praticada pelas meninas na escola. O estudo buscou conciliar as abordagens qualitativa e quantitativa. Para tanto, foram utilizadas as seguintes técnicas: aplicação do Questionário Diagnóstico da Percepção de Indisciplina e Violência Segundo o Sexo dos/as Estudantes (Q-PIV) e do Quadro de Heteroclassificação e Autoclassificação de Comportamento (HAE) e aplicação de entrevista semiestruturada. Participaram 167 estudantes que estavam cursando o 8º e o 9º ano do ensino fundamental. Os resultados mais gerais da pesquisa indicam que, a partir das percepções dos/as estudantes, os comportamentos de indisciplina são bastante frequentes nas turmas investigadas, enquanto que os comportamentos de violência são raros. Os meninos estariam protagonizando com maior frequência os comportamentos de indisciplina que as meninas. Embora os dados também confirmem que há meninas agindo em desacordo com as expectativas sociais mais gerais de gênero que esperariam delas um comportamento recatado, dócil e submisso na sociedade e na escola.

**Palavras-chave:** Indisciplina, Gênero, Meninas e meninos.

## ABSTRACT

Indiscipline is a very common phenomenon present in the school universe and has little visibility in academic studies as its own object of analysis, almost always appearing as a secondary aspect in studies of school performance, learning assessment and school climate. One aspect that is still little explored in the academic literature has been the relationship between indiscipline and the gender and / or gender issue of students, especially the more specific approach to indiscipline practiced by girls in schools. This research aims to minimize this gap in the academic field, choosing indiscipline as an object of analysis by articulating it with the gender variable. The overall objective of the study was to investigate the perceptions of students of a public school in Belo Horizonte - MG about the participation of girls and boys in episodes of indiscipline in the school environment. More specifically, we are particularly interested in analyzing the indiscipline practiced by girls in school. The study sought to reconcile the qualitative and quantitative approaches. For this, the following techniques were used: application of the Questionnaire Diagnosis of the Perception of Indiscipline and Violence According to the Students' Gender (Q-PIV) and the Heteroclassification and Self-Classification of Behavior Chart (HAE) and semi-structured interview application. 167 students attending the 8th and 9th grade of elementary school participated. The most general results of the research indicate, from the students' perceptions, that the behaviors of indiscipline are quite frequent in the investigated classes, while the behaviors of violence are rare. Boys would be more often involved in indiscipline behaviors than girls. Although the data also confirm that there are girls acting at odds with more general gender social expectations who would expect them to be modest, docile and submissive behavior in society and school.

**Keywords:** Indiscipline, Gender, Girls and boys.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos/as estudantes.....	51
Gráfico 2 - Idade dos/as estudantes.....	51
Gráfico 3 - Cor/raça dos/as estudantes.....	52

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de item do Questionário com escala de resposta.....	55
---	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Relação Gênero/Sexo dos entrevistados .....	61
Tabela 2 - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de indisciplina que descumprem as regras de comunicação em sala de aula.....	71
Tabela 3 - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de indisciplina que descumprem as regras que definem a mobilidade permitida aos alunos no espaço da sala de aula.....	73
Tabela 4 - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de indisciplina que descumprem o cumprimento de horários em sala de aula .....	75
Tabela 5 - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de indisciplina que descumprem as regras que definem os deveres e as formas de realização das atividades propostas pelos professores em sala de aula .....	77
Tabela 6 - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de indisciplina que descumprem as regras que definem as formas adequadas de relação entre os/as estudantes em sala de aula.....	79
Tabela 7 - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de indisciplina que descumprem as regras que definem as formas adequadas de relação entre estudantes e professores/as em sala de aula .....	81
Tabela 8 - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos agressivos capazes de causar danos físicos às pessoas .....	87
Tabela 9 - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos caracterizados pelo uso agressivo de palavras ou expressões (xingamentos e ofensas verbais) capazes de atingir moralmente ou psicologicamente a integridade das pessoas .....	89
Tabela 10 - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos e condutas agressivas de ameaça e intimidação às pessoas.....	91
Tabela 11 - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos que indicam o uso e porte de armas no espaço escolar .....	93
Tabela 12 - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos que indicam estudantes que assistem às aulas sob o efeito de drogas lícitas e ilícitas.....	95
Tabela 13 - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos que causam danos intencionais à propriedade das pessoas e da instituição escolar .....	96
Tabela 14 - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de discriminação ou de preconceito em relação às pessoas devido as suas características físicas, sexuais, de gênero, etc.....	99

Tabela 15 - Dados gerais da heteroclassificação dos/as estudantes de acordo com a frequência de participação nos episódios de indisciplina.....	106
Tabela 16 - Heteroclassificação de meninas e meninos de acordo com a frequência de participação nos episódios de indisciplina .....	107
Tabela 17 - Autoclassificação de meninas e meninos de acordo com a frequência de suas participações nos episódios de indisciplina.....	108
Tabela 18 - Índice de Coincidência entre Heteroclassificação e Autoclassificação dos estudantes de acordo com a frequência de suas participações nos episódios de indisciplina .....	109
Tabela 19 - Índice de coincidência e divergência entre a autoclassificação e a heteroclassificação de meninas e meninos tendo em vista a frequência de suas participações nos episódios de indisciplina .....	109

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 Construtos e itens: comportamentos de indisciplina .....	70
Quadro 2 - Construtos e itens: comportamentos de violência.....	86

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	xi
<b>Palavras-chave: Indisciplina, Gênero, Meninas e meninos.</b> .....	xi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. ESCOLA, GÊNERO E INDISCIPLINA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA À LUZ DA LITERATURA ACADÊMICA</b> .....	17
1.1 - Mulher, inferioridade e crime .....	18
1.2 - Escola, gênero e indisciplina na literatura acadêmica.....	24
<b>2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	46
2.1 A abordagem metodológica da pesquisa .....	46
2.2 A escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa .....	47
2.2.1 – Perfil geral dos/as estudantes pesquisados/as.....	50
2.3 Os instrumentos de coleta dos dados.....	52
2.3.1 Questionário Diagnóstico da Percepção de Indisciplina e Violência Segundo o Sexo dos/as Estudantes (Q-PIV) .....	53
2.3.2 O Quadro de Heteroclassificação e Autoclassificação dos/as Estudantes Segundo o Comportamento Disciplinar em Sala de Aula (Q-HAE).....	56
2.3.3 As entrevistas semiestruturadas.....	58
<b>3. PERCEPÇÕES GERAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE MENINAS E MENINOS NOS EPISÓDIOS DE INDISCIPLINA</b> .....	62
3.1 – Indisciplina, violência e percepções: clarificando alguns conceitos .....	62
3.1.1 - Percepções sobre os comportamentos de indisciplina de meninas e meninos: frequência e características da participação .....	68
3.1.2 - Percepções sobre os comportamentos de violência de meninas e meninos: frequência e característica da participação.....	85
3.2- Autoclassificação e heteroclassificação: indisciplina e as percepções sobre si e sobre os outros na sala de aula .....	104
3.3 - Interpretações dos/as estudantes sobre a indisciplina de meninas e meninos .....	111
3.3.1 – O/a bom/boa e mau/má aluno/a segundo as percepções dos/as estudantes .....	112
3.3.2 – Percepções dos/as estudantes sobre a presença da indisciplina na sala de aula ....	114
3.3.3 – As explicações para os episódios de indisciplina .....	116
3.3.4 – Percepções sobre a participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina .....	118
3.3.5 - Percepções dos/as estudantes sobre as formas de resolução da indisciplina e o tratamento diferenciado de meninas e meninos .....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	14332

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>14338</b>
ANEXOS.....	145
ANEXO I - Questionário Diagnóstico da Percepção de Indisciplina e Violência Segundo o Sexo dos/as Estudantes (Q-PIV) .....	145
ANEXO III – Roteiro da entrevista semiestruturada com os/as estudantes .....	156
ANEXO IV - Termo de consentimento livre e esclarecido - escola .....	157
ANEXO V - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - pais/responsáveis .....	159

## INTRODUÇÃO

Como alertam Silva e Matos (2017), “nos últimos anos, o clima disciplinar das escolas tem se tornado uma variável central para se compreenderem as desigualdades educacionais, especialmente no contexto brasileiro”. Dentre os argumentos levantados pelos autores em defesa dessa afirmação, destacam-se a presença marcante dos comportamentos de indisciplina nas escolas, atestada por estudos internacionais como o PISA<sup>1</sup> e a TALIS<sup>2</sup> e a frequente associação entre a indisciplina e o desempenho escolar dos/as estudantes, identificada em diferentes trabalhos acadêmicos.

Não restam dúvidas de que a indisciplina é um fenômeno muito presente nas escolas brasileiras, configurando-se como um dos principais dificultadores do exercício da docência e, também, do desenvolvimento educacional dos/as estudantes. Estrela (2002), em seu clássico livro “*Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*”, ressalta que a indisciplina é uma temática que merece atenção de professores/as e pesquisadores/as desde a formação inicial, durante toda a carreira docente, uma vez que se trata de um dos problemas que mais aflige os/as professores/as em diversos países. No contexto brasileiro, a partir dos dados do relatório TALIS (2012), fica evidente a forte presença do fenômeno nas escolas, já que os/as professores/as brasileiros/as são os/as que declararam passar mais tempo mantendo a ordem em sala de aula (19,8%), em comparação com os/as docentes de outros países participantes do estudo. Ou seja, um percentual considerável do tempo previsto para o processo de ensino-aprendizagem é destinado às questões disciplinares, podendo gerar prejuízos à aprendizagem dos/as estudantes.

Embora seja um tema de grande relevância, ainda não se tem no Brasil um volume considerável de pesquisas que elegem a indisciplina como objeto específico de

---

<sup>1</sup> O *Programme for International Student Assessment* (PISA- 2001) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados/as a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Informações disponíveis em [www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf](http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf). Acesso: 13/07/2018.

<sup>2</sup> A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey* -TALIS) coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o âmbito de aprendizagem e as condições de trabalho dos/as professores/as nas escolas de diversos países. A comparação dessas informações atualizadas leva em consideração o ponto de vista dos/as profissionais atuantes podendo ajudar os países na revisão e definição de políticas para o aprimoramento da profissão docente. Informações disponíveis em [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pesquisa\\_talis/2013/talis2013\\_relatorio\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf). Acesso em 13/07/2018.

análise. Um levantamento bibliográfico recentemente realizado por Aquino (2016), indica que a indisciplina, mesmo sendo uma das principais queixas presentes no discurso dos/as profissionais da educação, ainda é pouco estudada. Como alerta o autor, seriam poucos os estudos que se dedicam a temática como objeto principal<sup>3</sup>. Porém, adverte para o fato de que se percebe na última década um crescimento considerável do interesse da comunidade científica em estudar o fenômeno. Aquino (2016) aponta algumas das principais características dessa produção: a) a produção textual é marcada por uma clara dispersão das fontes utilizadas nas argumentações; b) nem todos os artigos recenseados apresentaram explicações sobre a prevenção ou enfrentamento dos atos indisciplinados, mas de todos eles deduziram-se os possíveis desdobramentos de seus efeitos no cotidiano escolar; c) os/as pesquisadores/as enfatizam a necessidade de revisão/atualização das imagens sobre os/as estudantes contemporâneos por parte dos/as profissionais da educação; d) a atuação docente é questionada em vários estudos; e) por fim, uma parcela significativa dos/as pesquisadores/as enfatizam palavras de ordem que perfazem um campo semântico-pragmático propício ao aprofundamento das noções de autocontrole e de eficácia autogestionária.

No que diz respeito à explicação do fenômeno, a literatura acadêmica tem sido unânime em indicar que a indisciplina é um fenômeno complexo, cuja investigação deve considerar a existência de uma multiplicidade de fatores. Nesse sentido, Silva (2007) entende que os comportamentos de indisciplina dos/as estudantes só poderiam ser devidamente compreendidos por meio do cruzamento de diversos fatores sociais, familiares, escolares, pedagógicos e relacionais que se conjugam como “condições de possibilidade” para sua ocorrência.

O autor salienta que falar em condições de possibilidade permite “fugir de explicações de tipo linear pouco assentes a um fenômeno tão complexo como o da indisciplina” (SILVA, 2007, p. 166). Contudo, compreendemos que, mesmo com as devidas ponderações, o mais habitual, e talvez possível, no meio acadêmico tem sido a investigação de fatores isolados, cabendo destacar: 1) Estudos que relacionam a indisciplina à origem social e/ou à vida familiar dos/as estudantes (TESTANIÈRE, 1967; BOURDIEU, PASSERON, 1975; DEBARBIEUX, 2001 apud SILVA, 2007); 2) Estudos sobre os fatores pedagógicos da indisciplina (AMADO, 2001; ESTRELA, 2002) e; 3) Estudos sobre fracasso escolar que vêm a indisciplina como importante

---

<sup>3</sup>ESTRELA (2002), SILVA (2007), SILVA e MATOS (2016) também constataram em seus estudos que a indisciplina é pouco explorada no meio acadêmico como objeto principal de estudo.

aspecto para se compreender o baixo desempenho dos/as estudantes (CARVALHO, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007; BRITO, 2008; RODRIGUES, 2009).

Em que pese à multiplicidade dos fatores relacionados ao fenômeno da indisciplina, um aspecto que ainda é pouco explorado pela literatura acadêmica tem sido a relação entre a indisciplina e a questão do gênero e/ou sexo dos/as estudantes<sup>4</sup>. Como ressaltam Moreira e Santos (2002), estuda-se o gênero na escola e a indisciplina na escola, mas sem buscar inter-relacionar ambos os fenômenos. Ainda mais ausentes são os estudos que tomam como objeto mais específico de pesquisa a indisciplina praticada pelas meninas nas escolas. Acompanhando as análises mais abrangentes da criminologia sobre o comportamento das mulheres em diferentes sociedades ao longo da história, alguns/as autores/as da área da educação têm destacado que também a indisciplina escolar tem sido frequentemente considerada uma prática social quase que exclusiva dos meninos, sendo pouca atenção conferida à indisciplina praticada pelas meninas. Poucos estudos buscam investigar, por exemplo, a forma e a frequência da participação das meninas nos comportamentos de indisciplina ou as explicações que são dadas por alunos/as e professores/as para essa participação (MOREIRA, SANTOS, 2002; SANTOS, 2007; VARGAS, 2008; NEVES, 2008; PRODÓCIMO et al., 2010).

Como veremos ao longo desse trabalho, no Brasil o interesse por estudar a relação entre indisciplina e gênero esteve inicialmente relacionado à busca por compreender o fracasso escolar preponderante dos meninos na escola. Pesquisadores/as como Carvalho (2001, 2003, 2004, 2007), Brito (2004, 2008) e Rodrigues (2009) têm se dedicado à pesquisar o fracasso escolar sob o enfoque de gênero e apontam que os meninos tenderiam a obter pior desempenho na escola não devido às diferenças cognitivas em relação às meninas, mas especialmente devido aos componentes de gênero que marcam o dia a dia escolar e especialmente as relações entre alunos/as e professores/as. Pode-se afirmar que, mesmo que de uma forma indireta, tais estudos abriram um caminho fecundo de investigação do tema ao relacionarem a questão do desempenho escolar e do gênero dos estudantes à problemática da indisciplina. Um longo caminho, entretanto, ainda deve ser percorrido.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo contribuir para o preenchimento dessa importante lacuna no campo investigativo, ao investigar as percepções dos/as

---

<sup>4</sup>Neste estudo, sexo e gênero não são tomados como sinônimos. Porém, em pesquisas o que se pergunta é o sexo dos sujeitos dentro dos códigos de gênero que vigoram em nosso contexto bipolar, homem e mulher (CARVALHO, 2012). O termo gênero refere-se às construções sociais de ser feminino e de ser masculino.

estudantes de uma escola pública de Belo Horizonte - MG sobre a participação de meninas e de meninos em episódios de indisciplina no ambiente escolar. Como alerta Carvalho (2007), “*no Brasil conhecemos muito pouco sobre as opiniões das próprias crianças quanto ao ser menino ou menina e, também, quanto ao ser bom aluno; ou suas percepções sobre as masculinidades e feminilidades frente às regras disciplinares da escola*”. Nesse sentido, o conhecimento dessas percepções torna-se bastante relevante, especialmente em um momento em que alguns estudos têm enfatizado que, na percepção dos/as professores/as, a conduta das meninas diante das regras escolares estaria se alterando, uma vez que elas tenderiam a protagonizar tanto quanto os meninos os atos de indisciplina (MOREIRA, SANTOS, 2002; SANTOS, 2007; VARGAS, 2008; NEVES, 2008; PRODÓCIMO et al., 2010). Cabe ressaltar também que nos escassos estudos que abordam a relação entre indisciplina e gênero, as análises são frequentemente realizadas a partir das percepções oriundas dos/as professores/as, sendo raros os estudos cujas análises partam também ou se dediquem exclusivamente às percepções que os/as próprios/as estudantes têm sobre si.

De um modo mais específico, este estudo objetiva analisar como os/as estudantes percebem a frequência e a forma de participação de meninos e meninas nos episódios de indisciplina; identificar as explicações que os/as estudantes dão para semelhanças ou diferenças observadas em relação à participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina e se as expectativas sociais de gênero dos/as estudantes influenciam o modo como eles/as compreendem a indisciplina escolar e a participação de meninos e meninas nos episódios de indisciplina; e, analisar se os/as estudantes percebem diferenças no modo como os/as docentes atuam diante de problemas disciplinares que envolvem meninas e meninos. Para tanto, busca responder às seguintes questões: De que forma os/as estudantes percebem a frequência e a forma de participação de meninas e de meninos nos episódios de indisciplina? Quais tipos de indisciplina seriam na percepção dos/as estudantes mais frequentemente praticados por meninas e por meninos? Quais explicações eles conferem às semelhanças ou diferenças observadas no comportamento disciplinar de meninas e meninos? Os/as estudantes percebem diferenças no modo como os/as docentes atuam diante de problemas disciplinares que envolvam meninas e meninos? Nota-se que o que move de um modo mais direto o nosso interesse em pesquisar a relação entre indisciplina e gênero são as percepções que se tem no ambiente escolar sobre a conduta das meninas, geralmente consideradas como não sendo protagonistas de condutas ou comportamentos que

questionam ou violam as regras escolares. Todavia, dado que gênero é um conceito relacional, isto é, mulheres e homens são definidos em termos recíprocos, não seria possível fazer o estudo do comportamento disciplinar das meninas sem considerar para efeito de comparação a conduta dos meninos diante das regras escolares. (SCOTT, 1990). Por isso, optamos por efetuar toda a análise comparando os dados referentes às meninas e aos meninos.

No intuito de responder a essas questões, foi realizada uma investigação junto a estudantes do 8º ano e 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O estudo buscou conciliar as abordagens qualitativa e quantitativa. Para tanto, utilizamos as seguintes técnicas: aplicação do Questionário Diagnóstico da Percepção de Indisciplina e Violência Segundo o Sexo dos/as Estudantes (Q-PIV) e do Quadro de Heteroclassificação e Autoclassificação de Comportamento (HAE) e aplicação de entrevista semiestruturada. Os instrumentos foram aplicados a 167 estudantes. O desenvolvimento metodológico da pesquisa será apresentado em seção específica.

Esta dissertação está organizada, além desta seção de introdução e da seção dedicada às considerações finais, em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *Escola, gênero e indisciplina: a construção do objeto de pesquisa à luz da literatura acadêmica propõe* compreender melhor a pouca atenção dispensada à indisciplina praticada pelas meninas nas escolas, nele problematizamos e delimitamos o nosso objeto de estudo. Procuramos analisar o modo como historicamente as diferentes sociedades, o meio jurídico e a literatura acadêmica vêm abordando a relação das mulheres com os diversos tipos de comportamentos desviantes. O capítulo está dividido em duas seções: a primeira se dedica à relação entre mulher, inferioridade e crime, uma vez que acreditamos que a compreensão das percepções que foram historicamente naturalizadas acerca da relação entre as mulheres e o crime poderá nos ajudar a compreender aspectos relevantes das percepções que se tem atualmente em nossa sociedade, no meio acadêmico e nas escolas acerca da relação das meninas com os comportamentos sociais menos graves e mais rotineiros de indisciplina; a segunda seção é dedicada à análise dos trabalhos específicos que abordam a relação entre gênero e indisciplina ou sobre a relação das meninas com a indisciplina. Procuramos analisar a origem do interesse acadêmico sobre o tema e alguns dos principais resultados alcançados pela investigação.

No segundo capítulo, intitulado *O percurso metodológico da pesquisa*, caracterizamos o campo de trabalho e os sujeitos, evidenciando as escolhas metodológicas realizadas. São apresentados detalhadamente os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa e as formas de análise desses dados.

No terceiro capítulo, nomeado *Percepções gerais sobre a participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina*, apresentamos e analisamos os dados quantitativos coletados por meio do Questionário Diagnóstico da Percepção de Indisciplina e Violência Segundo o Sexo dos/as Estudantes (Q-PIV) e provenientes do Quadro de Heteroclassificação e Autoclassificação de Comportamento (Q-HAE). Além disso, apresentamos e analisamos os dados qualitativos da pesquisa, ou seja, os elementos captados a partir das entrevistas realizadas com as meninas e os meninos, explorando mais detidamente as explicações que os/as estudantes conferem a indisciplina praticada por meninas e meninos.

Por fim, nas considerações finais, finalizamos a dissertação ressaltando os principais resultados alcançados pela pesquisa, as suas possíveis contribuições para o campo científico e para as escolas, os limites da investigação e algumas sugestões para a realização de estudos futuros sobre o tema.

## **1. ESCOLA, GÊNERO E INDISCIPLINA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA À LUZ DA LITERATURA ACADÊMICA**

Conforme salientamos na introdução deste trabalho, ainda são bastante incipientes os estudos que se dedicam a analisar as relações entre gênero e indisciplina. São especialmente escassas as investigações que tomam como objeto específico de análise os comportamentos de indisciplina manifestados pelas meninas no ambiente escolar: tipos, frequência e causas. A presente pesquisa pretende contribuir com esse campo de estudo buscando investigar as percepções dos/as estudantes de uma escola pública de Belo Horizonte - MG sobre a participação de meninas e de meninos em episódios de indisciplina no ambiente escolar.

Para compreendermos melhor essa tímida atenção dispensada pela literatura acadêmica à indisciplina praticada pelas meninas nas escolas e visando, ao mesmo tempo, problematizar e delimitar melhor o nosso objeto de estudo, analisamos o modo como historicamente as diferentes sociedades, a literatura acadêmica e o meio jurídico vêm abordando a relação das mulheres com os diferentes tipos de comportamentos desviantes.

Para isso, este capítulo foi dividido em duas seções.

Na primeira seção, nos valendo especialmente da literatura que aborda a relação entre mulher e crime, discutimos o modo como o comportamento criminoso tem sido geralmente associado aos homens. Nesse sentido, se historicamente as mulheres têm sido tratadas como pessoas inferiores nas diferentes sociedades, pode-se afirmar que essa propagada inferioridade atingiu também a questão da criminalidade (ALMEIDA, 2001; SILVA, CARVALHO, 2006; MATOS, MACHADO, 2012; FRANÇA, 2013; ALVES, 2017).

Por isso, as mulheres têm sido historicamente percebidas como “isentas do crime”, como pessoas frágeis e sentimentais, incapazes sequer de praticar delitos mais graves ou que exigem algum nível de planejamento. Conforme procuramos demonstrar, a compreensão das percepções que foram historicamente naturalizadas acerca das relações entre as mulheres e o crime poderá nos ajudar a entender aspectos relevantes das percepções que se tem atualmente em nossa sociedade, no meio acadêmico e nas

escolas acerca das relações das meninas com os comportamentos sociais menos graves e mais rotineiros de indisciplina<sup>5</sup>.

Já na segunda seção do capítulo, apresentamos uma breve revisão da literatura que se dedica de uma forma mais direta à relação entre indisciplina e gênero. Ressaltamos, porém, que nosso objetivo não foi o de realizar um estudo do tipo “estado da arte”, o que pressuporia a realização de uma metodologia específica de caráter inventariante e descritivo das produções acadêmicas e científicas sobre o tema que buscamos investigar (FERREIRA, 2002). Como apontam alguns dos/as poucos/as pesquisadores/as que se dedicam à temática, o estudo sobre a indisciplina escolar associado ao gênero dos/as estudantes, ainda é um campo de investigação incipiente e que conta com um número bastante limitado de trabalhos (MOREIRA, SANTOS, 2002; SANTOS, 2007; VARGAS, 2008; NEVES, 2008; PRODÓCIMO et al, 2010). Desse modo, valendo-nos de alguns dos estudos que consideramos os mais relevantes nesse campo, procuramos analisar a origem do interesse acadêmico por essa temática especialmente no contexto brasileiro e elencar alguns dos principais resultados que essas investigações têm alcançado<sup>6</sup>.

### **1.1 - Mulher, inferioridade e crime**

Conforme salienta Alves (2017), a ideia de uma inferioridade feminina construída nas diferentes sociedades ao longo da história, também atingiu a questão dos comportamentos desviantes e, de uma forma mais específica, o campo da criminalidade.

Na Antiguidade greco-romana, a mulher era considerada apenas como um objeto pertencente ao seu senhor, seja ele o pai, o irmão ou o esposo, não sendo vista como um ser de direitos, mas sim completamente submissa a uma autoridade masculina. A autoridade do *pater familias*, o pai, chefe da família, que era o primeiro junto ao fogo sagrado, era inquestionável e todos deviam a ele obediência e respeito (ALVES, 2017).

Nesse período, a suposta inferioridade feminina refletiu também na esfera penal e a mulher era considerada irresponsável criminalmente, incumbindo aos seus parentes mais próximos serem responsabilizados por desvios cometidos por ela (ALVES, 2017).

---

<sup>5</sup>O conceito de indisciplina será, detalhadamente, discutido no terceiro capítulo da dissertação.

<sup>6</sup>A relevância de parte desses estudos pode ser atestada pela frequência com que são citados em trabalhos sobre o tema.

Assim, dado que a mulher não era punida pelos delitos que praticava, cabia ao homem responder por sua conduta criminosa.

Na Idade Média, com a influência religiosa, a mulher era considerada uma tentação do demônio, dotada de perversões em virtude do pecado original e capaz de prejudicar o corpo e a alma de um homem. Nessa época, surgiu a crença de que a mulher era imperfeita por ter o corpo desproporcional ao do homem e por ter sido supostamente criada a partir de uma costela de um homem, segundo o discurso criacionista presente na Bíblia. Por isso, era considerada imperfeita e essa imperfeição se estendia à sua alma. Essa premissa corroborava a afirmação de que Deus tinha preferência pelo homem, posicionando a mulher em plano inferior. Além disso, as mulheres que não correspondiam às expectativas de gênero eram consideradas bruxas, por isso, várias foram mortas nas fogueiras da Inquisição em decorrência do suposto poder que possuíam sobre as pessoas consideradas normais. Com isso, a mulher considerada fora dos padrões sociais passou a ser criminalizada não por sua conduta e sim pelo que ela representava, sendo considerada uma verdadeira inimiga para a moral, devendo ser retirada da sociedade (ALVES, 2017).

Já na Idade Moderna, mais precisamente no século XIX, conforme nos apontam Almeida (2001), Silva e Carvalho (2006) e Alves (2017), foram criadas teorias que legitimavam que a mulher seria um ser inferior na escala evolutiva, sendo débil e incapaz até mesmo de cometer crimes. Teóricos como Lombroso e Ferrero (1893), no livro “A Mulher Delinquente”, sustentaram essa teoria no âmbito da criminologia, desconsiderando as questões sociais, econômicas e culturais que perpassavam a vida das mulheres. Médico e criminalista italiano, Lombroso (1893) acreditava que a mulher dita “normal” era um ser inferior, dada ao instinto, aos fatores biológicos e desprovida de inteligência, aproximando-se dos selvagens e má por “natureza”, com tendência ao homicídio passional, movida pela vingança e pelo ciúme. Para ele, a mulher criminosa, como a prostituta e a homossexual, seria um ser ainda mais inferior e se aproximaria do homem delinquente. Prostitutas eram consideradas criminosas natas.

Para Lombroso e Ferrero (1893), a mulher criminosa transgredia por sua irracionalidade e heterodeterminação. Dessa forma, a mulher desempenhava o papel de cúmplice, de coadjuvante, não de sujeito ativo. Por isso, na maioria dos casos de desvio, a delinquência feminina não era considerada, era ocultada, não discutida, uma vez que não tinha importância para ser investigada (ALVES, 2017). Fundamentados na teoria de Lombroso e Ferrero (1893), os criminologistas e os operadores do direito passaram a

compreender que as mulheres delinquiriam em função dos aspectos biológicos e, quando muito, sociais, em se tratando da vulnerabilidade a que estavam expostas no século XIX, devido a sua forma de inserção no mundo do capital. Como lembra Almeida (2001), quase sempre foram consideradas como menos importantes para serem investigadas por juristas como Quetelet<sup>7</sup>, iniciador da estatística criminal. Nesse sentido, Polakk (1961) compreende que a negligência do campo da criminologia em relação às mulheres ocorre devido à ideia de que somente o homem é verdadeiramente violador e criminoso e não a mulher.

Conforme salienta Matos e Machado (2012), na perspectiva da abordagem da criminologia tradicional, a criminalidade feminina é reduzida a tipos característicos de crime, alicerçado em estereótipos dominantes. Nesse sentido, são considerados crimes femininos o aborto ilegal, os furtos em lojas, os furtos no domicílio pelas empregadas domésticas e a prostituição. Essa caracterização estereotipada do crime feminino contrasta com a criminalidade masculina que é considerada mais violenta e mais diversificada. Essa associação da mulher aos crimes específicos, baseada nos determinantes biológicos e nos estereótipos associados ao gênero, contribui para a sustentação do discurso acerca do caráter individual e biológico do desvio feminino, negando o seu caráter social.

Segundo França (2013 apud SOARES E ILGENFRITZ 2002) foi somente a partir dos estudos de Durkheim na virada do século XIX para o século XX que a criminalidade feminina passou a ser abordada sociologicamente. Nesse sentido, o suposto afastamento da mulher do mundo da criminalidade passou a ser analisado por meio do discurso da influência do meio familiar e da socialização diferenciada entre homens e mulheres. Nessa ótica, passou-se a analisar, por exemplo, que às mulheres ficaria reservado o espaço privado dos cuidados da casa e da família e ao homem um cotidiano marcado por constante luta, agressividade e desbravamento do espaço público.

Já nos fins da década de 1960, com a atuação do movimento feminista nos Estados Unidos, e em outras partes do mundo, observou-se um movimento crescente das disciplinas das Ciências Humanas, as quais começaram a se interrogar sobre a inclusão da questão da mulher (ou da ausência dela) em seus estudos. Nessa perspectiva, na década de setenta, a partir dos estudos de Harding (1996), as feministas

---

<sup>7</sup>Lambert Adolphe Jacques Quételet foi um astrônomo, matemático, demógrafo, estatístico e sociólogo do século XIX. O seu rigor metodológico e a sua visão de crime enquanto fenômeno social subordinado as regras que possibilitariam a determinação da propensão ao seu cometimento fizeram dele um dos estatísticos-sociais mais importantes de sua época.

reivindicaram um olhar sociológico sobre a questão da criminalidade feminina, ressaltando que a mulher é um sujeito ativo e que também transgride, propondo a superação da visão individualizada pautada na caracterização estereotipada da desviância feminina para uma visão social, como dito anteriormente (SILVA, CARVALHO, 2006; MATOS, MACHADO, 2012; FRANÇA, 2013; ALVES, 2017). É nesse período efervescente de estudos e debates sobre a questão da mulher, que a categoria gênero torna-se uma “*categoria útil de análise histórica*” (SCOTT, 1990). O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “*construções sociais*”, a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios das mulheres e dos homens. É uma maneira de referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas das mulheres e dos homens. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1990)<sup>8</sup>.

Visando superar a opressão exercida sobre a mulher na sociedade e a negligência sobre as questões de gênero nas mais diversas áreas de conhecimento, o movimento feminista reivindica suas preocupações epistemológicas e políticas, propondo acabar com a hegemonia masculina (MATOS e MACHADO, 2012).

Nesse sentido, Giddens (2002) alerta que, análogo ao que ocorre em outras áreas da Sociologia, os estudos sobre criminalidade têm historicamente ignorado as mulheres. Assim, faz valer a crítica feita pelas intelectuais feministas que acusam essa área do conhecimento de disciplina “masculina”, pois, segundo elas, além de ter o domínio dos homens relegam as mulheres a uma total invisibilidade, tanto no que se referem às abordagens teóricas quanto em estudos empíricos.

De um modo bastante geral, os estudos feministas fazem críticas a essa concepção da criminalidade feminina com base em fatores biológicos ou em estereótipos de gênero. Assim, alguns estudos sobre o comportamento feminino propõem a superação de diversas características presentes nos discursos tradicionais e hegemônicos atribuídos à mulher desviante e aos seus crimes, tais como: a ausência da mulher nos estudos da linha tradicional da criminologia; o claro reducionismo biológico e psicológico presente nas primeiras tentativas de estudar a mulher que comete crimes; e, por um lado, a invisibilidade da mulher como agressora, vítima ou em qualquer outro tipo de relação com o sistema de justiça criminal; por outro lado, a sua presença

---

<sup>8</sup>Os estudos científicos que conceitualizam a variável gênero e lhe conferem papel de destaque é indissociável do movimento feminista. Dessa forma, os estudos sobre gênero pressupõem uma noção relacional, isto é, mulheres e homens são definidos em termos recíprocos e não é possível fazer o estudo da mulher sem considerar a existência do homem e vice-versa (SCOTT, 1990).

desajustada nos estudos da criminologia, através da distorção das suas experiências transgressivas de modo a enquadrá-la nos estereótipos dominantes (MATOS e MACHADO, 2012).

Frente a essas visões tradicionais e hegemônicas atribuídas à mulher desviante e aos crimes por elas praticados, as autoras feministas propõem a desconstrução desses discursos contribuindo para o alargamento da discussão.

Um dos alertas feitos pelas autoras feministas diz respeito ao fenômeno da dupla desviância. A dupla desviância refere-se à dupla punição sofrida pela mulher que comete crime: a punição por ter transgredido a lei e a punição por ter supostamente transgredido os papéis sociais de gênero convencionais. Isto é,

[...] a dupla desviância atribuída às mulheres deve-se ao fato de ‘a transgressão da legalidade que as conduziu à prisão ser de uma forma ou de outra concomitante com a negação das normas que definem a conduta feminina apropriada’ (CUNHA, 1994 apud MATOS; MACHADO, 2012).

As sociedades pautadas nas expectativas sociais de gênero, cristalizadas em uma visão androcêntrica, esperam das mulheres os atributos considerados essencialmente femininos, tais como submissão, recato, docilidade. As mulheres que cometem crimes ou quaisquer outros tipos de desvio não correspondem a essas expectativas e, por isso, geralmente são punidas de forma mais dura pelo sistema de justiça criminal, por serem consideradas “*mulheres desviantes que são desviantes como mulheres*” (HEIDENSOHN, 1987 apud MATOS; MACHADO, 2012).

Porém, a mulher desviante que assegura os papéis de gênero que lhe são socialmente exigidos, como a maternidade, pode ser menos punida do que uma mulher que não o faça. Os estudos feministas têm confirmado essas implicações dos estereótipos de gênero no tratamento da mulher pelo sistema legal, mostrando que a adesão das mulheres aos papéis familiares convencionais é determinante na sua experiência no sistema judicial. Percebe-se que os operadores de direito, geralmente, demonstram leniência com as mulheres que conservam os papéis de gênero (MATOS e MACHADO, 2012; FRANÇA, 2013).

Outro alerta feito pelas autoras feministas diz respeito à chamada irracionalidade da desviância feminina. As autoras feministas criticam os discursos tradicionais da criminologia que insistem em afirmar que a mulher transgressora comete crimes devido

às suas características biopsicológicas e pela ausência de autodeterminação na sua criminalidade, associada a uma suposta coerção, sobretudo masculina, sobre a mulher para que esta incorra na desviância. Nesse sentido, a mulher desviante teria sempre um papel de cúmplice e não de autoria. Visando superar esta realidade de invisibilidade da mulher desviante, as autoras feministas conferem à variável gênero uma condição nuclear e postulam um protagonismo da mulher que comete crime, algo impensável nos estudos da linha tradicional da criminologia (MATOS; MACHADO, 2012). Não concordamos que o uso da violência ou da criminalidade sejam formas adequadas para tirar as mulheres desviantes da invisibilidade, porém é preciso desnaturalizar e problematizar os comportamentos aceitos para homens e impróprios para as mulheres.

Ainda que se tenha passado alguns séculos, a criminalidade feminina é até hoje uma questão que não é bem explorada pelo meio acadêmico. Ainda são escassos os estudos sobre o tema, em que pese o aumento da criminalidade feminina observado especialmente no Brasil. Segundo os últimos dados de junho de 2016 do INFOPEN Mulheres<sup>9</sup>, o Brasil conta com uma população de 726.712 pessoas custodiadas no Sistema Penitenciário, sendo 42.355 mulheres e 665.482 homens. No período de 2000 a 2016, o aumento da população feminina foi de 656% enquanto a média de crescimento masculino, no mesmo período, foi de 293%, refletindo, assim, a curva ascendente do encarceramento de mulheres. A partir desses dados, verificamos que é notório que as mulheres cometem menos crimes do que os homens, mas não podemos desconsiderar a necessidade de se estar atento ao aumento significativo da criminalidade feminina no Brasil.

Alves (2017), em estudo comparativo entre a população carcerária do Brasil e da Argentina, constatou que até o ano de 2014 foi notório o aumento da população carcerária feminina. A saber, entre o período de 1992 a 2002, na Argentina, houve um aumento em torno de 193%; já no Brasil, o crescimento foi bem maior, chegando a mais de 500% no período de 2000 a 2014. Esses números posicionam a Argentina no 30º lugar no ranking mundial da população carcerária feminina, enquanto o Brasil ocupa o

---

<sup>9</sup>INFOPEN -Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. INFOPEN Mulheres é um relatório que visa sistematizar as informações disponíveis sobre as mulheres encarceradas no Brasil. O levantamento que teve como período de referência o período de dezembro de 2015 à junho de 2016 e acessou registros fornecidos por 1.460 unidades prisionais. Disponível em: [http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres\\_arte\\_07-03-18.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf). Acesso em: 12 de maio de 2019.

5º lugar<sup>10</sup>. Nos dois países, verifica-se que o aumento do número de mulheres envolvidas com o tráfico de drogas devido à marginalização econômica é o fator preponderante para explicar o aumento da população carcerária feminina (MATOS, MACHADO, 2012; ALVES, 2017).

Isto posto, percebe-se que a desviância feminina é um fenômeno social que carece ser investigado, visto que as mulheres, tal como os homens, também cometem diferentes tipos de desvios, dos mais simples aos mais graves. É necessário admitir que o baixo interesse dos/as pesquisadores/as pela temática da criminalidade feminina pode em grande parte se dever à pequena participação das mulheres nas estatísticas de criminalidade quando comparadas aos homens. Contudo, acreditamos que essa falta de interesse também se explica pela natureza complexa do fenômeno, aos estereótipos e preconceitos que cercam o entendimento do tema e à posição de inferioridade que tem sido socialmente conferida à mulher.

## **1.2 - Escola, gênero e indisciplina na literatura acadêmica**

Em conformidade com o que ressaltamos no início do capítulo, nesta seção apresentaremos uma breve revisão da literatura que se dedica mais diretamente à relação entre indisciplina e gênero. Advertimos novamente que o nosso objetivo não foi o de realizar um estudo do tipo “estado da arte”, mas de encontrarmos em alguns dos textos mais difundidos sobre o tema elementos que nos permitam identificar e analisar a origem do interesse acadêmico por essa temática no contexto brasileiro e elencar alguns dos principais resultados que as investigações sobre o tema têm alcançado.

Ao fazermos uma incursão na literatura acadêmica que discute a relação entre indisciplina e gênero foi possível identificar dois tipos de produções acadêmicas que analisam a relação entre indisciplina e gênero. O primeiro tipo tem como preocupação original compreender a diferença de desempenho escolar entre meninas e meninos, uma vez que verifica-se que o fracasso escolar é mais acentuado entre indivíduos do sexo masculino. O segundo tipo de produção abriga estudos que se dedicam diretamente à investigação da relação entre indisciplina e gênero tendo como preocupação central a

---

<sup>10</sup>Os dados apresentados foram retirados do INFOPEN, no Brasil, e do informe do *International Center for Prison Studies, King's College London*, na Argentina.

investigação do comportamento disciplinar das meninas, a relação entre as sanções disciplinares e a cor e/ou o gênero dos/as estudantes.

De um modo geral, é possível constatar que o interesse inicial pelo estudo da relação entre indisciplina e gênero no Brasil esteve associado à tentativa de se compreender o desempenho escolar diferenciado entre meninas e meninos.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Duarte da Silva e colaboradores (1999) pode ser considerado uma espécie de marco desse tipo de preocupação. Nesse trabalho, os/as autores/as se propuseram a identificar quais processos estariam presentes na escola e nas representações dos/as professores/as que possibilitariam entender as diferenças no desempenho escolar entre meninas e meninos.

Assim os/as autores/as se expressam em relação ao tema:

Por que as diferenças de gênero na aprendizagem? Parece contraditório que os grandes escritores, advogados, políticos, jornalistas, poetas sejam, na sua maioria, homens, quando as meninas que apresentam melhor desempenho nas primeiras séries escolares e na alfabetização. Elas que gostam de escrever, de fazer composições, de registrar em diários, etc., no entanto, eles que se projetam na vida pública (DUARTE DA SILVA et. al, 1999, p. 209).

Para realização da pesquisa, Duarte da Silva e colaboradores (1999) partindo dos dados de um estudo longitudinal que acompanhou as trajetórias escolares de todas as crianças nascidas em Pelotas (Rio Grande do Sul) no ano de 1982, entrevistaram e aplicaram um questionário para 84 professores/as que tinham pelo menos uma criança com histórico de reprovação no universo do coorte de 1982. Nesse sentido, a pesquisa buscou identificar quais *“processos estão presentes na escola e nas representações que possibilitem entender as diferenças no desempenho escolar relacionados à cor e ao gênero”* (DUARTE DA SLVA et al, 1999, p. 210).

Dentre os vários resultados alcançados pela pesquisa, alguns se mostram particularmente relevantes para se compreender as diferenças no desempenho escolar de meninas e meninos. O primeiro deles diz respeito às representações que os/as professores/as têm do desempenho escolar de meninas e meninos. Quando questionados em relação ao tema, a ampla maioria dos/as investigados/as revelou que são as meninas que apresentam melhores resultados escolares. As justificativas apresentadas apontam para a percepção *“de que os meninos são mais inteligentes, porém, indisciplinados; enquanto as meninas são atentas e aplicadas, mas menos inteligentes”* (DUARTE DA SLVA et al, 1999, p. 215). As meninas são também caracterizadas como sendo mais

dedicadas, estudiosas, atentas, enquanto os meninos, embora mais inteligentes, seriam malandros, agitados e não teriam hábitos de estudo. Apoiando-se nas contribuições teóricas de Enguita (1989), Duarte da Silva e colaboradores (1999) argumentam que as meninas apresentam melhor desempenho escolar por serem educadas por meio de uma socialização familiar que lhes ensina a submeter-se à autoridade, sendo, por isso, mais submissas e cuidadosas. Por isso, se ajustariam melhor à disciplina da escola. Em contrapartida, também por meio da socialização familiar, os meninos são educados para serem mais independentes e criativos, apresentando certa dificuldade em seguir às prescrições escolares. No entanto, os/as autores/as salientam que a menina que não cumpre com as expectativas sociais de gênero, tende a ter a sua sexualidade questionada. Nesse sentido, Duarte da Silva e colaboradores (1999) constataram empiricamente o poder dos “rótulos” sociais em se tratando do insucesso escolar. Isto é, o rótulo de “mulher ou homem”, possui anterioridade à própria escolarização, sendo, portanto, dotados de muita força.

Os/as autores/as observaram que para a subjetividade da menina, o processo de constituir-se como aluna bem-sucedida é duplamente penoso: primeiro porque para submeter-se às regras da escola precisa assumir os comportamentos esperados de menina bem comportada e, segundo, porque, após a adaptação, deverá sair de cena, abrindo mão do papel de boa aluna para que os meninos passem a ocupar os lugares de destaque na vida pública (DUARTE DA SILVA et al 1999).

Um segundo resultado a destacar diz respeito à detecção de representações dos/as docentes que revelam um caráter eminentemente feminino do magistério. Os/as autores/as salientam que as características atribuídas pelos/as investigados/as à profissão docente coincidem com aquelas atribuídas à mulher, com ênfase nos atributos maternais. São essas mesmas características que, no entender dos sujeitos investigados, explicariam o fato de a menina ser melhor aluna, gostar mais da escola e ser menos reprovada. Para os/as autores/as,

[...] o magistério visto como uma extensão da prática maternal ou exercício da maternidade (paradigma do trabalho doméstico, na expressão de Rosenberg, 1992. p.173), entrelaçando-se, assim, o doméstico e o profissional, o privado e o público. Esse pode ser um aporte para a compreensão da maior reprovação dos meninos. (DUARTE DA SILVA et. al, 1999, p. 221).

Desse modo, conclui os/as autores/as que a maneira feminina de os/as professores/as exercerem o magistério, especialmente nas séries iniciais, favoreceria e valorizaria o desempenho escolar das meninas. Na verdade, todo o modo de organização da escola nas séries iniciais, limitada à realização de atividades rotineiras de copiar, calar, culpabilizar-se, silenciar-se, tenderia a atrair mais o engajamento das meninas. Os meninos, ao contrário, tenderiam a recusar esse tipo de exigência. Portanto, o melhor desempenho escolar das meninas estaria referenciado muito mais no bom comportamento do que na construção do conhecimento (DUARTE DA SILVA et. al, 1999).

Também com o objetivo principal de compreender a diferença no desempenho escolar entre meninas e meninos, Marília Pinto de Carvalho (2001, 2003, 2004, 2007), concentra diversos estudos que de uma forma indireta acabam por analisar a relação entre indisciplina e gênero. Há muito a autora tem se dedicado à investigação dos processos cotidianos que têm conduzido um número maior de meninos do que de meninas e, dentre eles, uma maioria de meninos negros e/ou provenientes de família de baixa renda, a obter conceitos negativos na escola.

Em suas investigações, Carvalho (2001, 2003, 2004, 2007) tem trabalhado com as avaliações que ocorrem no cotidiano da escola, feitas pelas professoras, principalmente por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola, onde majoritariamente ocorreram as pesquisas de Carvalho (2001, 2003, 2004, 2007), atende as crianças provenientes de setores populares, médios e médios intelectualizados, abrangendo um grupo bastante heterogêneo em termos socioeconômicos.

No estudo publicado em 2001, Carvalho<sup>11</sup> chama a atenção para o fato de que a literatura acadêmica não tem abordado com a devida profundidade a realidade de que, no grupo daqueles/as que fracassam na escola, ou frente aos/às quais a escola fracassa em ensinar, os meninos são em maior número do que as meninas. E que, dentre os meninos, os negros fracassam em maior proporção do que os brancos. Neste cenário, a díade “gênero e cor/raça” se coloca como importante aspecto na compreensão do fracasso escolar dos meninos. Nesse estudo, a autora se dedicou a investigar os processos que têm conduzido um maior número de meninos do que de meninas a obter notas baixas, conceitos negativos ou a serem indicados para as atividades de

---

<sup>11</sup> O referido artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa financiada pela Fapesp e que integra o projeto “A gestão da violência e a diversidade na escola”, do Programa de Cooperação Internacional Brasil-França (CAPES-COFECUB).

recuperação (oficinas de reforço) por suas professoras. Para tanto, Carvalho (2001) entrevistou duas professoras, a orientadora educacional, alunas e alunos que participaram das oficinas de reforço<sup>12</sup>. Além das entrevistas, foram realizadas observações nas salas de aula. Para compreender a interseccionalidade entre gênero e cor/raça, Carvalho (2001) solicitou que as professoras heteroclassificassem seus/suas alunos/as conforme a classificação de cor/raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>13</sup>. Todas as entrevistadas relataram certo desconforto em classificar os/as estudantes de acordo com as categorias de cor do IBGE, principalmente pardos e pretos. Eram sete crianças que participaram das oficinas de reforço, sendo que seis crianças foram percebidas por suas professoras como negras (pretas e pardas) e apenas um menino como branco.

Podemos destacar, entre os resultados da pesquisa, a falta de clareza de critérios avaliativos da aprendizagem dos/as estudantes por parte dos/as professores/as. A sobreposição dos aspectos de comportamento dos/as estudantes aos aspectos exclusivos relacionados à aprendizagem tem balizado os conceitos de bom/boa aluno/a e de mau/má aluno/a nas escolas. Isto é, segundo Carvalho (2001) é possível perceber que nas práticas cotidianas dos/as profissionais da escola estavam muito presentes a associação direta entre aluno/a disciplinado/a e bom/a aluno/a. Assim como o contrário, a associação direta entre aluno/a indisciplinado/a e mau/má aluno/a. Dessa forma,

[...] parece que não apenas se reconhece a existência de problemas escolares entre os meninos, como também a imagem de ‘bom aluno’ estaria mais associada às meninas brancas (e orientais), talvez a um certo perfil de feminilidade. (CARVALHO, 2001, p. 561)

Para as professoras entrevistadas, além das dificuldades apresentadas, os meninos, em geral, são descompromissados, agitados, desorganizados, o que ocasionaria o encaminhamento deles para as oficinas. Assim, verifica-se que a avaliação feita pelas professoras é pautada por aspectos relacionados às questões cognitivas, ao rendimento e, principalmente, ao comportamento dos/as estudantes.

Entretanto, Carvalho (2001) aponta que os olhares das professoras são bastante ambíguos, uma vez que elas ressaltam que quem efetivamente se encaixaria no perfil de “excelente aluno/a”, participativo/a, crítico/a e ao mesmo tempo cumpridor/a das

---

<sup>12</sup> As crianças que não alcançavam um resultado satisfatório, segundo a avaliação das professoras, eram encaminhadas a participarem da recuperação paralela, por meio das oficinas de reforço.

<sup>13</sup> O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na auto declaração de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela.

tarefas, rápido/a na aprendizagem e organizado, seria um pequeno grupo de meninas “questionadoras” e, mais especialmente, um grupo significativo de meninos. É importante ressaltar que quase todas as crianças desse grupo foram heteroclassificadas pelas professoras como brancas. Assim, enquanto os meninos pertencentes ao grupo dos bons alunos eram descritos como “bem-humorados”, lideranças positivas, engraçados, “curiosos”, “danados fora de sala”, muitas meninas eram apontadas como boas alunas, apesar de serem caladas, obedientes, não questionadoras.

Carvalho (2003) confirma essas ambiguidades contestando estudos como os de Duarte da Silva et al (1999)<sup>14</sup> que explicam o insucesso escolar mais concentrado entre os meninos com afirmações do tipo “*as meninas são mais adaptadas à escola. E, os meninos são mais indisciplinados e desorganizados*”. Para Carvalho (2003) quase sempre, o que se tem verificado por meio de seus estudos é que as professoras têm indicado que os ‘bons mesmo’, os ótimos alunos, são meninos. As meninas permanecem no círculo mediano. Isso mostra que há um grupo de meninos que tem conseguido articular algum tipo de afirmação da sua masculinidade com um desempenho escolar muito positivo do ponto de vista das professoras e indica que precisaríamos ainda entender os múltiplos conceitos de masculinidade que circulam entre os estudantes. Além disso, o estudo de Duarte da Silva e colaboradores (1999), ao explicar o fenômeno do fracasso escolar, se fundamentam na ideia de que as meninas seriam mais adaptadas à escola pela passividade e obediência. Enquanto que para Carvalho (2003) deve-se levar muito a sério as críticas feitas pela socióloga francesa Marie Duru-Bellat (1994), que aponta para o risco desse tipo de explicação, pois ela estaria mais alicerçada em ideias e posicionamentos *a priori*- a valorização ou desvalorização prévia da feminilidade e da ação dos sujeitos – do que em conclusões tiradas daquilo que foi observado e pesquisado.

Carvalho (2007) chama a atenção em seu estudo para o fato de que a predominância ainda maior dos meninos entre os alunos considerados indisciplinados era evidente, embora fosse pouco comentada pelas professoras. Já os casos de meninas com algum tipo de problema de disciplina eram tornados muito mais visíveis e presentes nas falas das docentes. A autora ressalta, portanto, que a questão do desempenho escolar não é um “problema dos meninos”, mas de uma parte deles, o que obriga o/a sociólogo/a a considerar simultaneamente gênero, status social e raça/cor.

---

<sup>14</sup> Como o estudo de Duarte da Silva e colaboradores (1999).

Desse modo, tendo em vista esses dados, Carvalho (2007) faz um alerta

Considero mais urgente chamar a atenção para as armadilhas que tal comparação coloca aos estudos do gênero, pois neste contexto é muito grande a sedução de elaborar conclusões referentes aos rapazes em geral e as moças como um todo. Mesmo quando se conseguem evitar apelos à biologia e à natureza dos corpos, a ideia de uma oposição binária entre os sexos insinua-se com frequência em explicações aparentemente de fundo cultural, social e psicológico, que dessa forma acabam por abandonar a complexidade das relações sociais e suas articulações múltiplas e negar na análise a afirmação teórica do gênero como construção social e histórica (CARVALHO, 2007, p.199).

Dialogando com os trabalhos desenvolvidos por Carvalho, Brito (2004, 2008), também apresenta contribuições relevantes para se analisar o fracasso escolar predominante dos meninos no ensino fundamental. Em seus estudos, Brito (2004, 2008) constata que há uma ruptura na ideia de que a socialização diferenciada entre os sexos daria conta de explicar integralmente a maior incidência de resultados escolares insatisfatórios entre os meninos.

Em sua pesquisa de mestrado, Brito (2004) realizou o estudo numa classe de 2ª série (que corresponde hoje a uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental), de uma escola da rede estadual situada na Zona Oeste da cidade de São Paulo. Foram realizadas observações em sala de aula e entrevistas coletivas com todas as crianças de uma turma, divididas em pequenos grupos e também com quatro alunos selecionados como “maus alunos” pela professora entrevistada. De acordo com as explicações da professora, foi possível apreender que havia uma complexidade muito maior do que a prevista na ideia de uma socialização doméstica, que do ponto de vista do gênero seria incompatível com o papel de aluno/a no espaço escolar. Na opinião da professora, o mau aluno precisaria de ter outros atributos além do comportamento inadequado em sala de aula. Na verdade, o desenvolvimento do trabalho de campo revelou que a posse de capital cultural estava na base da classificação social das crianças por parte da professora. A partir desta visão, a professora classificava os alunos em: 1º) “os mais difíceis, mas poderiam ir melhor”: caracterizados pela ausência de autonomia, tendo em vista que outros garotos também tinham uma postura indisciplinada e, não obstante essa condição, eram considerados/as alunos/médios e bons; 2º) “os medianos, demoram um pouco, mas chegam lá”: conseguiam separar os momentos de brincadeira dos de estudo, combinando-os harmonicamente; 3º) “os bons alunos, aprendem apesar da escola”: o/a aluno/a ideal, independentemente do sexo, era alguém necessariamente autônomo, participativo, com

rapidez de raciocínio, facilidade de aprendizagem e que também conseguisse ser atento/a, concentrado/a, sem ser obrigado/a a apresentar em tempo integral uma postura totalmente adequada à rotina escolar e às normas. Mais do que isso, o perfil de bom/boa aluno/a estava diretamente relacionado à capacidade da família daquela criança de incentivar e acompanhar a escolarização.

No trabalho da autora ficou evidente que o modelo de masculinidade valorizado pela escola correspondia ao que Connell (1995) denominou de “masculinidade da razão”. Refere-se a uma forma de afirmação da identidade de gênero que se caracteriza pelo valor dado à escolarização, como fator que favorece a construção de uma carreira profissional de sucesso. Assim como a escola, as famílias também não possuem elementos que possibilitem educar seus filhos em modelos diferenciados de afirmação da masculinidade. A instituição escolar, por sua vez, valoriza mais uma forma de masculinidade que se pauta em parâmetros presentes nos setores médios intelectualizados, ou seja, uma afirmação da identidade de gênero nas relações escolares que se organiza mediante forte valorização da escolarização. A pesquisa revelou existir no espaço da sala de aula relações de gênero conflitantes e fortemente influenciadas pelos diversos elementos atuantes na definição do pertencimento de classe. Além disso, revelou que quanto maior o arsenal de elementos que caracterizassem estar o/a aluno/a de posse de um capital cultural, maiores eram as possibilidades de vivência e afirmação de uma forma de masculinidade e/ou feminilidade mais propensa ao êxito escolar (BRITO, 2004).

Outro trabalho que busca compreender a diferença no desempenho escolar ente meninas e meninos e que acaba por analisar a relação entre indisciplina e gênero é o de Rodrigues (2009). A autora utiliza como referencial teórico Moscovici (1978), Jodelet (1998), Carvalho (2001, 2003, 2004, 2007), Brito (2004, 2008) e Connell (1995). À luz da Teoria das Representações Sociais, utiliza os conceitos de Moscovici para fundamentar seu estudo e para problematizar os dados obtidos. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais constituem-se em torno de inferências valorativas mais do que conceituais. Isto quer dizer que os conceitos adquirem significados em função da cultura, dos valores sustentados pelo grupo. Para o campo da pesquisa, Rodrigues (2009) coletou dados referentes à evasão e reprovação de alunos/as de duas escolas do município de Mangaratiba (RJ), nos anos de 1999 a 2000. Foram analisados os Livros

de Ocorrências<sup>15</sup> destas escolas, e realizadas entrevistas com as professoras, inspetoras, coordenadoras e merendeiras do Ensino Fundamental e Médio. O objetivo da pesquisa foi verificar se havia dependência de gênero na reprovação. Partia-se da hipótese de que se ela existisse deveria haver alguma representação social de gênero que organizasse a seleção negativa dos meninos.

Por meio do teste estatístico do Qui-quadrado, Rodrigues (2009) constatou que havia associação estatisticamente significativa entre sexo e reprovação. Os meninos reprovaram significativamente mais do que as meninas. Não se averiguou a relação entre sexo e evasão, os meninos não evadiram mais do que as meninas durante esses nove anos; bem como não havia associação entre reprovação e evasão.

Rodrigues (2009) verificou por meio das entrevistas que havia uma representação social de “bom/a aluno/a”, que, tal como na representação social do gênero é sustentada no lugar da essência. Isto é, o/a “bom/a aluno/a” é a menina ou o menino que exerce melhor um padrão balizado no “bom comportamento”, na obediência às professoras, que não provoca conflitos. Nas escolas pesquisadas por Rodrigues (2009), os atores sociais consideravam que as meninas se adaptavam melhor a esse padrão de “boa aluna”.

Como Carvalho (2001), Rodrigues (2009) encontrou em seus dados que, de acordo com a declaração das professoras nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, verificou-se a falta de clareza dos critérios de avaliação por parte das professoras, ocasionando uma sobreposição dos aspectos do comportamento do/a aluno/a aos aspectos cognitivos. Dessa forma, verificou-se a desvantagem dos meninos por serem considerados indisciplinados, desordeiros, rebeldes. Por isso, fracassariam na escola.

Por meio da leitura e análise dos Livros de Ocorrência a autora verificou que a quantidade expressiva de ações consideradas impróprias pela escola era cometida apenas por meninos. O registro formal das “más condutas” cometidas por meninas e por meninos era feito, por seus/suas professores/as, de modo diferenciado para meninas e meninos, tanto no quantitativo de ações censuradas quanto na visibilidade e valorização destas ações. A pesquisadora verificou a intolerância para com a indisciplina dos meninos evidenciada pelo elevado número de registros. Além disso, foi possível

---

<sup>15</sup>O Livro de Ocorrência Escolar é o instrumento utilizado para registrar as condutas consideradas impróprias por uma instituição pública, mas não pode ser acessado por outras pessoas. É mantido em sigilo. Logo, não é público (RODRIGUES, 2009, p. 28).

constatar que a intolerância com a indisciplina dos meninos refere-se à associação, quase que direta, entre mau comportamento e rendimento escolar. As condutas indisciplinadas dos meninos seriam consideradas como prova de masculinidade em ações violentas. Já as meninas, quando admoestadas, o seriam por apresentar condutas semelhantes às dos meninos e, principalmente, quando seus atos eram relacionados à sexualidade.

Outro trabalho analisado é o de Mattos e Vasconcelos (2015) que, em seu estudo que utilizou a abordagem etnográfica, analisou a inter-relação entre as questões de gênero e a disciplina no contexto escolar. As autoras observaram que as questões geradas pelo desempenho dos papéis de gênero entre as estudantes e os estudantes, quando associadas às questões de comportamento, foram ampliadas e serviram, muitas vezes, como argumentos para levar alunas e alunos ao fracasso escolar. As autoras utilizaram o conceito de gênero de Connell (1989, apud MATTOS; VASCONCELOS, 2015), que se refere ao gênero como estruturas sociais e não biologicamente estruturadas. Em relação à indisciplina, as autoras utilizaram o conceito de Garcia (1999), que a define como o rompimento das regras escolares estabelecidas por um sujeito de poder (diretor/a, professor/a). Mattos e Vasconcelos (2015) constataram que a conduta (in)disciplinada diverge quando se trata de meninas e de meninos dentro da escola, pois características culturalmente atribuídas aos meninos como agressividade e indisciplina são apontadas como responsáveis pelo baixo rendimento e pela inadequação dos meninos na escola. Já características culturalmente atribuídas às meninas, como passividade, organização e disciplina ofereceriam vantagem escolar às meninas. Fundamentadas na afirmação de Connell (1989) que não existem “hormônios masculinos da agressividade”, as pesquisadoras apontam que os meninos se mostram indisciplinados não por uma questão de hormônios agressivos, mas por conta de uma preocupação em adquirir prestígio, marcar diferença entre os colegas e obter prazer.

Como vimos, a relação entre indisciplina e gênero é um fator importante para se compreender as diferenças no desempenho acadêmico de meninas e meninos. De fato, essa relevância do aspecto disciplinar na explicação do fracasso majoritário dos meninos na escola vem sendo confirmada também em outros trabalhos acadêmicos. Isso é o que evidencia, por exemplo, um levantamento da produção brasileira sobre a temática da diferença de desempenho escolar entre os sexos realizada por Carvalho (2012). Segundo o levantamento da produção acadêmica, para as professoras entrevistadas, nas diferentes pesquisas, o comportamento indisciplinado é a principal

razão para as dificuldades escolares dos meninos. As professoras enfatizam que seus critérios de avaliação não se restringem à aprendizagem de conteúdos e habilidades escolares, mas envolvem atitudes, valores, higiene. O estudo também revela que as professoras atribuem às famílias a origem desses problemas, como se a escola fosse neutra no processo de construção de masculinidades e feminilidades. Observou-se que as pesquisadoras quando conseguem transpor o discurso das educadoras entrevistadas, pautados pela polaridade e pela hierarquia entre masculino e feminino, elas (as pesquisadoras) percebem a permanente ruptura, a convivência dos contrários e a necessidade de diversificar feminino e masculino, intersectando-os com diferenças de classe, raça, culturas locais, que multiplicam as formas de ser mulher e de ser homem. Isso significa que o fenômeno é complexo e indica que múltiplas dimensões interferem nesse processo, sendo preciso levar em conta, além do gênero, a raça/cor, as condições socioeconômicas e culturais de origem da criança, as condições de gestão da prática pedagógica e os critérios de avaliação dos/as professores/as.

O segundo tipo de produção acadêmica que aborda a relação entre gênero e indisciplina, abriga um conjunto de estudos que se dedicam diretamente à investigação dessa relação, tendo como preocupação central a investigação do comportamento disciplinar das meninas.

A abordagem direta da relação entre indisciplina e gênero, parece ter surgido da constatação mais ampla de que o comportamento das meninas estaria sofrendo mudanças nos últimos anos e que, grosso modo, as meninas estariam passando de expectadoras à protagonistas da indisciplina.

Nesse sentido, Moreira e Santos (2002), em sua pesquisa intitulada “*Indisciplina na escola: uma questão de gênero?*”, problematizam a inter-relação entre indisciplina e gênero e analisam as sanções disciplinares aplicadas às meninas e aos meninos. Para elas, essa problematização é importante, pois tem o objetivo de investigar as práticas normatizadoras e as sanções disciplinares presentes na escola que estão convergindo para a produção e definição de determinados padrões de comportamento, como especificamente masculinos ou femininos. E, mais importante, é a busca da percepção sobre o caráter hierárquico e discriminador que tais padronizações e distinções carregam. Para a realização da pesquisa, as pesquisadoras partiram do estudo das atitudes consideradas indisciplinadas em alunas e alunos do 9º ano de uma escola

estadual do município de Presidente Prudente, no Estado de São Paulo. Utilizaram instrumentos diversificados<sup>16</sup> que permitiram confrontar múltiplos tipos de registros.

Para Moreira e Santos (2002), a escola reproduz as desigualdades fundadas nas diferenças de gênero<sup>17</sup>. A escola realiza suas práticas fundamentadas em padrões hegemônicos de feminilidade e de masculinidade. Podendo gerar, assim, os tratamentos diferenciados para os padrões de comportamento dos/as estudantes. Uma dessas práticas são os registros no Livro de Ocorrência Escolar, nos quais as autoras constataram o tratamento diferenciado dado pela escola aos meninos e às meninas quando admoestadas, sendo estas punidas mais severamente quando praticados os mesmos atos que os meninos. Assim sendo, podemos considerar a admoestação mais severa endereçada às meninas como um exemplo de “condenação” por dupla desviância.<sup>18</sup> Ou seja, as meninas são mais severamente punidas por terem transgredido as regras da escola e também as expectativas sociais de gênero.

Dados esses fatos, Moreira e Santos (2002) indicam que a escola contribui na construção de modelos de feminilidade e de masculinidade, os quais são perpassados por valores que reproduzem hierarquias e exclusões. Por isso, as autoras também analisaram se haviam diferenças nas práticas e nas atitudes de professoras e de professores, dependendo de suas próprias características de gênero. Entre os achados, destaca-se que os professores são mais protetores com as meninas; e as professoras se relacionam melhor com os meninos e são mais exigentes com as meninas, esperando das meninas obediência e compromisso, atributos considerados femininos. As pesquisadoras perceberam também que os/as docentes, em sua maioria, atribuem a indisciplina das meninas às questões relacionadas à sexualidade, enfatizando que as meninas ficam em grupos falando sobre namoros e que elas estão muito “assanhadas”, isto é, são meninas que gostam de se exhibir para os/as outros/as e podem fazer uso do apelo sexual. Dessa forma, as autoras concluem que os/as profissionais que compreendem o fenômeno da indisciplina, sem considerar o contexto da sala de aula e as relações interpessoais entre professor/a-aluno/a, acabam, na maioria das vezes, reforçando estereótipos para os comportamentos dos/as estudantes, de forma e exigir, muito mais das meninas, atitudes de silêncio, de dedicação aos estudos, de

---

<sup>16</sup>Foram realizadas observações detalhadas, entrevistas semi-estruturadas com os profissionais da escola e análise do Livro de Ocorrência.

<sup>17</sup>As autoras utilizaram o conceito de Scott para definir gênero “[...] *construção social e histórica dos conceitos de masculinidade e de feminilidade, produzidos a partir das características e diferenças biológicas, anatômicas e sexuais de homens e mulheres*” (2002 apud SCOTT, 1990, p. 143).

<sup>18</sup>Dupla desviância: expressão discutida na seção anterior deste capítulo (Mulher, inferioridade e crime).

comportamentos disciplinados e, especialmente, uma atitude que adie a questão da sexualidade, para depois ou para outro espaço que não a escola.

As sanções disciplinares presentes na escola estariam convergindo para a produção e definição de determinados padrões de comportamento como especificamente femininos ou masculinos. Desse modo, as meninas, por serem mais cobradas para exibirem um comportamento disciplinado, incluindo nesse conceito um comportamento assexuado, acabariam recebendo sanções muito mais severas do que os meninos. Dessa forma, Moreira e Santos (2002) chamam a atenção para a construção de perfis de feminilidade e de masculinidade na escola, compreendendo essa instituição como uma das dimensões sociais responsáveis pela produção e reprodução das desigualdades fundadas nas diferenças de gênero.

Outro trabalho que analisou a indisciplina praticada pelas meninas é o de Vargas (2008). A pesquisa teve como objetivo apresentar e problematizar as posturas e os posicionamentos de um grupo de onze meninas de uma turma de quinta série, entre onze e treze anos de idade, de uma escola pública da periferia de Porto Alegre. Para tanto, a pesquisadora utilizou o aporte teórico dos Estudos Culturais em Educação<sup>19</sup> e dos Estudos de Gênero<sup>20</sup>, em uma abordagem pós-estruturalista de inspiração etnográfica. Dentre os principais resultados encontrados pela pesquisadora, destacamos aquele em que a autora ressalta que no ambiente escolar, as meninas que não apresentavam características de comportamentos organizados a partir de um “ordenamento masculino”<sup>21</sup>, eram vistas e rotuladas como briguentas, assanhadas, entre outros adjetivos. Essas meninas eram caracterizadas como malcomportadas em razão das atitudes que apresentavam e não pela existência de uma essência de menina malcomportada. Por essa razão, a pesquisadora afirma que em sua pesquisa não buscava estudar meninas malcomportadas ou bem-comportadas, mas sim modos de ser menina na contemporaneidade no recorte social da periferia.

---

<sup>19</sup>Segundo Vargas (2008, p. 44) “Os Estudos Culturais em Educação constituem um campo teórico onde os aspectos culturais de diferentes grupos sociais podem ser estudados a partir da colaboração de várias disciplinas. Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura é o lócus da sociedade”.

<sup>20</sup>Em sua dissertação, Vargas (2008) não conceitua Estudos de Gênero. Mas indica que a naturalização dos comportamentos femininos a partir de determinadas características, as reduzidas possibilidades de participação social à disposição das mulheres e também sua submissão frente ao ordenamento masculino são questões problematizadas pelo Movimento Feminista e, posteriormente, pelas contribuições dos Estudos de Gênero.

<sup>21</sup>O lugar social das mulheres sempre foi determinado em oposição social ao lugar social dos homens. Força, virilidade e autoridade foram estabelecidas como símbolos culturais dominantes em oposição à fragilidade, à fraqueza e à submissão características consideradas femininas (SABAT, 1999).

O discurso de que haveria mudanças significativas no comportamento das meninas no ambiente escolar e de que as meninas estariam piores que os meninos no que tange à disciplina, foi o que motivou o trabalho de mestrado realizado por Neves (2008) e que se intitula “*As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola*”. O estudo de Neves (2008) foi realizado na rede estadual de São Paulo, em uma escola situada na zona norte do município. As meninas do Ensino Fundamental II consideradas violentas por seus/suas professores/as na escola foram investigadas nesta pesquisa. Para a realização da investigação empírica foram empregados diversos instrumentos de coleta de dados como observações, questionários, reuniões com grupos de alunas e entrevistas semiestruturadas. Entre os resultados da pesquisa, constatou-se que mais determinante que a violência vivida no bairro de residência, é no ambiente doméstico e escolar que as jovens percebem o uso da violência como forma de estabelecimento e restauração da ordem, da individualidade e, também, de rompimento da invisibilidade de gênero da qual são vítimas. Além disso, as brigas envolvendo meninas não eram motivadas por questões que envolviam rapazes, como era divulgado na escola. As agressões praticadas pelas garotas dentro do ambiente escolar desafiavam a tarefa histórica da escola – educar os/os mais novos/as; operava como resistência aos estereótipos de gênero – que as definiam como “frágeis”, pacíficas – e, reproduziam parte destes estereótipos que compunham a hegemonia masculina – marcada pela violência, a insubordinação, a agressividade.

Dessa forma, Neves (2008) refuta a afirmativa presente no título de sua dissertação, evidenciando que as meninas não estão piores do que os meninos em seu comportamento, mas estão questionando os padrões de gênero e buscando se fazerem visíveis. Assim como os meninos, elas também estariam passando a usar a violência para restabelecer a ordem. Ainda, segundo esta pesquisa, as meninas investigadas têm utilizado as condutas violentas mais do que os meninos considerados indisciplinados e/ou violentos pelos/as seus/suas professores/as. Esses meninos, de acordo com a pesquisa, têm buscado mais o diálogo para resolver os conflitos, uma vez que parecem perceber que a taxa de letalidade é maior entre eles quando estão em confronto.

Ao se falar que “*as meninas estão piores do que os meninos*” parece-nos que, também neste estudo, há uma dupla condenação das meninas, o que significa dizer que meninas desviantes são também desviantes porque não seguem aquilo que é esperado em termos de conduta para as meninas. Isto é, meninas que romperam com o estereótipo dominante e hegemônico (ser submissa, obediente, dócil) do que é ser menina em uma

sociedade androcêntrica. É importante ressaltar que a escola parece que ainda não concebe a diversidade de feminilidades e masculinidades presentes em seu espaço. Ao conceber a indisciplina/violência dos meninos como natural, refutar a indisciplina/violência das meninas, reproduzindo falas que criam o imaginário de que “as meninas de agora estão piores do que os meninos”.

Outro estudo que aborda diretamente o comportamento disciplinar das meninas é “*Meninas também agredem? Estudo sobre agressão entre escolares*”, realizado por Prodócimo et al (2010). A pesquisa teve como objetivo analisar as diferenças nas manifestações agressivas relatadas por adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio em uma escola da rede pública do município de Campinas – SP. Para isso, foram investigados/as 92 estudantes de uma escola pública, sendo 67 estudantes do Ensino Fundamental II e 25 estudantes do Ensino Médio, 52 do sexo feminino e 40 do sexo masculino. Os/as participantes responderam um instrumento composto de três partes: a primeira parte contendo questões que envolviam o alvo das agressões, a segunda parte as mesmas questões dirigidas ao observador e a terceira parte ao autor.

Segundo Prodócimo et al (2010), as diferenças nas manifestações agressivas de meninas e meninos são compreendidas se considerarem aspectos culturais e sociais dos/as adolescentes. É cobrado dos meninos postura viril que represente sua masculinidade e das meninas atitude mais servil, menos exposta, o que leva a se manifestarem também de forma mais discreta, porém, não menos destrutiva. Uma das funções do comportamento de agressão consiste em estabelecer e manter relações de dominação: quem domina quem. No caso específico, meninas dominam-se entre si, meninos também dominam entre si e meninos dominam as meninas. Segundo as autoras, as meninas agredem e sempre agrediram; porém, agora, elas têm feito isso de maneira mais aberta, mais exposta. É como se buscassem ocupar um espaço que há muito tempo foi negado às mulheres, mas ainda não sabem como fazê-lo de forma pacífica. Na busca de conquistar o espaço que sempre foi ocupado pelos homens, acabam imitando as condutas ditas masculinas como as condutas destrutivas e agressivas.

Outro tema abordado nesses estudos é a relação entre as sanções escolares e a questão de gênero. Embora, no Brasil, as suspensões e expulsões sejam geralmente proibidas e as escolas não disponham de dados estatísticos sobre as sanções aplicadas

aos/às estudantes, os resultados de alguns estudos qualitativos apontam para possíveis desproporcionalidades na aplicação das sanções entre meninas e meninos.

Assim, Santos (2007), em estudo intitulado “*Garotas indisciplinadas numa escola de ensino médio: um estudo sob o enfoque de gênero*” buscou compreender os significados da indisciplina escolar e das punições dela decorrentes sob a perspectiva de alunas consideradas indisciplinadas pelos/as profissionais de uma escola pública de Ensino Médio do município de São Paulo. Para realização da pesquisa, a autora utilizou a análise de documentos da escola, observações em diferentes espaços escolares, entrevistas semiestruturadas com diversos/as profissionais da escola e com jovens.

Com a realização da pesquisa foi possível constatar que havia uma falta de clareza sobre quais seriam as regras escolares, por parte dos/as estudantes e profissionais, o que gerava um descompasso entre o que estava determinado como comportamentos disruptivos no Regimento Escolar e os comportamentos considerados disruptivos na visão dos/as profissionais no cotidiano escolar. Isto porque, o Regimento Escolar não era conhecido pela maioria dos/as profissionais e dos/as estudantes da escola. Outro ponto importante a se destacar é que, na escola investigada, os/a profissionais de vários cargos tinham grande receio dos/as estudantes, especialmente os alunos do sexo masculino, sendo os meninos mais vezes punidos. Percebeu-se ainda que a importância diferenciada atribuída às normas fosse também fruto da crise de autoridade sentida e vivenciada por professoras e professores na prática pedagógica. Ademais, as moças consideradas indisciplinadas relatavam que eram elas que mais vivenciavam situações de tratamentos e punições formais desiguais em relação aos rapazes e em relação às outras moças, principalmente, no que se referia às roupas consideradas inadequadas e às situações de namoro na escola. Assim como também, as meninas tidas como indisciplinadas consideravam injustos determinados tratamentos de alguns/as profissionais que, por vezes, tinham atitudes que poderiam ser caracterizadas como preconceituosas com os/as estudantes que criavam formas diferenciadas de ser feminino e masculino, por meio da vivência de distintas formas de sexualidade, que não se adequavam ao modelo heterossexual. Enfim, as diversas formas de disciplinamento eram uma das maneiras pelas quais a escola participava da construção das relações de gênero, ao mesmo tempo em que as relações de gênero eram constitutivas das concepções de disciplina e indisciplina ali dominantes.

De um modo geral, as autoras constataram que as alunas consideradas indisciplinadas percebiam como injustas as normas escolares e as punições presentes na

instituição. Mas, ao mesmo tempo em que tinham uma visão negativa da escola devido ao sentimento de injustiça e ao sentimento de que a escola parecia uma prisão, essas meninas significavam o ambiente escolar como mais igualitário e até mesmo mais justo do que as relações construídas com seus familiares. Mostrando uma ambiguidade de sentimentos, as meninas, de um modo geral, se sentiam mais livres na escola do que em suas casas.

Santos (2007) percebeu, ainda, que, na escola investigada, havia um código disciplinar pautado em comportamentos considerados adequados para meninas e para meninos, enfatizando um determinado padrão de gênero predominante nas escolas. Dessa forma, a percepção de maior crescimento da indisciplina das meninas e o alarme que tal sensação trazia também estava relacionada com o desejo dos/as profissionais de que as meninas continuassem tendo atitudes condizentes com o padrão de feminilidade em que esses/as profissionais acreditavam.

É importante ressaltar que, segundo o estudo, as meninas consideradas indisciplinadas, na grande maioria das vezes, não se viam assim. Elas atribuíam aos seus próprios comportamentos os significados menos dicotômicos, já que consideravam o seu comportamento mediano, além de nem sempre visualizarem suas atitudes como indisciplinadas e, sim, como brincadeiras. Segundo a autora, a pesquisa pode constatar a multiplicidade de formas de feminilidade reivindicadas por essas meninas.

Essa desproporcionalidade na aplicação das sanções entre meninos e meninas tem sido mais enfaticamente apontada por alguns estudos norte-americanos. Vale dizer que nos Estados Unidos sanções como expulsão e suspensão são geralmente permitidas e dão origem a informações quantitativas precisas sobre os indivíduos que delas são alvos.

Para exemplificar, vale a pena citar o estudo denominado “*Exclusionary school discipline: an issue brief and review of the literature*”<sup>22</sup>, conduzido por Danfeng Soto-Vigil Koon(2013). Nesse trabalho, a autora apresenta o compilado de resultados de outras pesquisas que buscaram investigar as implicações das políticas de tolerância zero para tratar comportamentos disruptivos, incluindo suspensões e expulsões de estudantes das escolas norte-americanas. Segundo a autora, nas últimas quatro décadas, nas escolas, especialmente, aquelas que atendem crianças negras, aumentaram constantemente o uso da tecnologia de controle do crime em virtude da mudança na

---

<sup>22</sup> “Disciplina escolar excludente: uma breve edição e revisão da literatura” tradução do título feita pelo Google Tradutor.

política pública de reabilitação e serviços para conter a criminalização. Além disso, no início da década de 1990, os tiroteios em escolas de alto nível aumentaram a preocupação pública sobre a violência escolar e liderou as decisões políticas em todos os níveis de governo, do presidente Clinton até os conselhos escolares, para adotar políticas de tolerância zero depois das leis antidrogas da era Reagan. Estas políticas de tolerância zero caracterizavam-se como medidas severas obrigatórias, incluindo suspensão e expulsão da escola, para punir uma série de maus comportamentos. Essas sanções se fundamentaram na suposição de que remover alguns/as estudantes da escola impediria outros/as de se engajarem em comportamentos disruptivos.

Desse modo, argumenta a autora que as práticas disciplinares escolares e as políticas de tolerância zero foram projetadas para serem respostas “neutras à raça” para combater os problemas disciplinares. Porém, elas tiveram um impacto desproporcional sobre as crianças negras. Segundo o artigo, os estudos que analisaram as sanções disciplinares e as políticas de tolerância zero descobriram as disparidades raciais existentes em grande parte na sala de aula: estudantes negros/as eram mais propensos a serem suspensos em decorrência de infrações disciplinares, como desobediência, desrespeito ou descumprimento, e eles/as eram mais propensos a receberem mais punições graves, como suspensão da escola do que outros/as estudantes. A pesquisadora atribuiu essa desproporcionalidade às diferentes expectativas sociais, incompatibilidade cultural, expectativas negativas dos/as funcionários/as da escola em relação aos/as estudantes negros/as. A pesquisadora documentou como as recentes décadas de aumento da desigualdade social e econômica e da segregação racial combinaram para produzir dificuldades sem precedentes com ênfase nas famílias e comunidades de média e baixa renda. O artigo sugere que as crianças que vivem em bairros de pobreza concentrada demonstram sintomas de trauma e mecanismos de enfrentamento que podem parecer perturbador nas escolas, como ansiedade. O estudo sugere, ainda, que raça e status socioeconômicos sejam tão intimamente ligados nos Estados Unidos, ocasionando a concentração de pobreza em famílias de crianças negras que, provavelmente, contribua para a desproporcionalidade racial na disciplina.

Contudo, conforme sublinham Morris e Perry (2017), um aspecto pouco abordado pelos/as estudiosos/as e militantes do campo da educação são os padrões de disciplina existentes entre as meninas. No trabalho intitulado “*Girls Behaving Badly? Race, Gender, and Subjective Evaluation in the Discipline of African American*

*Girls*<sup>23</sup>(2017), os autores discutem a relação entre gênero e as sanções disciplinares e desenvolveram uma abordagem interseccional, buscando analisar em que medida as meninas negras também seriam repreendidas nas escolas mesmo que de modo diferente dos meninos negros. Para isso, os autores desenvolveram um estudo longitudinal que buscava investigar as punições escolares. Desse modo, foi constatado que quem era punido/a e como era punido/a difere notavelmente devido à raça/etnia, classe e gênero. Com isso, os autores pautaram o estudo na interseccionalidade entre raça/etnia e gênero. Nesse sentido, Morris e Perry (2017) verificaram que os alunos negros eram mais propensos a serem punidos do que os estudantes brancos e que as meninas negras eram muito mais prováveis do que outras meninas de serem citadas por infrações, comportamentos disruptivos e comportamentos agressivos.

Os autores constataram que a interação entre raça e gênero geram desigualdades perturbadoras e punitivas para as meninas negras, sendo que elas tinham cinco vezes mais chances do que as meninas brancas de relatarem casos de suspensão ou expulsão das atividades da escola. Meninas negras e meninos negros tinham desproporcionais chances de serem encaminhados para a direção (equipe gestora) por comportamentos disruptivos, roubo, comportamento sexual inapropriado, fraude e desonestidade. No entanto, o efeito da raça/etnia era maior para as meninas do que para os meninos.

Morris e Perry (2017) constataram que as garotas negras eram punidas a partir da interpretação de comportamento dos/as funcionários/as da escola que normalmente eram mais rígidos com os/as estudantes negros/as. Constataram também que a percepção dos maus comportamentos das estudantes negras eram, muitas vezes, os comportamentos que violavam os pressupostos de feminilidade normativa que eram pautados nos padrões brancos de gênero. Ainda concluíram os autores que as meninas, em geral, foram menos propensas a serem punidas na escola, talvez porque modelos dominantes de feminilidade enfatizavam a passividade. Ainda, importa ressaltar que as meninas negras experimentavam altos níveis de punição em relação às outras meninas, sinalizando como a raça/etnia interage com o padrão de feminilidade. Esse estudo nos alerta sobre a necessidade de se interseccionar as variáveis raça/etnia e gênero para analisar as desiguais punições escolares endereçadas às meninas negras.

---

<sup>23</sup>“Meninas se comportando mal? Raça, gênero e avaliação subjetiva da disciplina de meninas afro-americanas” tradução do título feita pelo Google Tradutor.

Como vimos ao longo deste capítulo, a construção histórica da supremacia masculina e de uma suposta inferioridade feminina está fundamentada em uma propalada “superioridade” biológica, espiritual e intelectual dos homens. Como procuramos demonstrar, essa propalada inferioridade atingiu também o campo da criminalidade e da desviância em geral, levando a mulher a ser historicamente percebida como uma figura isenta de desvios ou de crimes. Daí serem incipientes os estudos que busquem compreender os crimes ou desvios praticados pelas mulheres.

Os estudos feministas reivindicaram a necessidade de um olhar sociológico sobre o protagonismo feminino na desviância, ou seja, buscaram afirmar e demonstrar que a mulher também transgride como sujeito ativo. Mostrando-nos a urgência em superar a visão biológica que por décadas justificou as desiguais oportunidades vivenciadas por mulheres, para se fazer uma análise mais ampla do fenômeno, considerando aspectos sociais, econômicos e culturais que influenciam essa relação entre os comportamentos desviantes e o gênero.

Assim como a desviância feminina foi negligenciada na criminologia pelos operadores de Direito, no ambiente escolar, percebemos que por meio de diferentes pesquisas, há certa “negligência” ou falta de interesse em relação aos comportamentos de indisciplina ou de violência praticados pelas meninas. Na escola, é comum conferir um gênero à indisciplina: o gênero masculino. As meninas tenderiam a ser bem-comportadas e os meninos bagunceiros. Como vimos, foram os estudos sobre fracasso escolar que, ao buscarem explicar o sucesso escolar diferenciado de meninas e meninos, fizeram emergir o interesse acadêmico pela análise da relação entre indisciplina e gênero nas escolas. Nesses estudos, foi possível constatar que as meninas são mais adaptadas ao ambiente escolar do que os meninos. Ainda assim algumas investigações têm questionado essa ideia de que as meninas teriam um comportamento mais ajustados às regras escolares, muitos deles evidenciando o protagonismo das meninas em relação aos comportamentos de indisciplina e agressão.

Os estudos aqui apresentados e que discutem essa relação entre indisciplina e gênero, especificamente com foco no comportamento das meninas, parecem conduzir-nos à conclusão de que há uma parcela das meninas que transgride os estereótipos de gênero, pautados na submissão, na docilidade, na fragilidade, atributos “ordenados” para elas. Dessa forma, poder-se-ia dizer que existe um movimento de contestação de padrões de gênero pelas meninas, especialmente por parte dessas meninas transgressoras, objetivando se fazerem visíveis. Não queremos dizer com isso que se

trata de um movimento político, intencional e organizado, mas sim podemos dizer de um movimento social cotidiano de mudanças de paradigmas em relação aos papéis sociais de gênero. Desse modo, consideramos que seja prudente, nesse momento, chamar a atenção do leitor para a necessidade de cautela no trato e análise dos comportamentos transgressores das mulheres, evitando atitudes que nos pareçam bastante comuns em alguns dos trabalhos que acabamos de apresentar. Em primeiro lugar, consideramos que não podemos ignorar que, em que pese o fato de as mulheres também transgredirem, elas efetivamente transgridem menos que os homens, conforme evidenciam, por exemplo, os dados sobre a criminalidade praticada por homens e mulheres no Brasil ou os diversos estudos que abordam a participação de meninas e meninos em condutas de violência nas escolas. Em segundo lugar, é preciso não incorrer na armadilha de se glorificar os desvios praticados pelas mulheres, exaltando-os ou eximindo-os de seu caráter agressivo, violento ou perturbador das relações sociais, como se a transgressão das mulheres carregasse sempre alguma positividade. Por fim, se, por um lado, é preciso sempre questionar o viés biológico na análise do comportamento transgressor das mulheres, por outro, é preciso também não ignorar o caráter complexo do fenômeno e os múltiplos fatores que o determinam.

É preciso ressaltar que os estudos aqui apresentados, permitem-nos dizer, ainda, que, nos últimos anos, os desvios praticados pelas mulheres vêm ganhando visibilidade a ponto de chamarem a atenção de alguns/as pesquisadores/as que passam a tomá-los como um objeto específico de estudo. Isso pode ser dito tanto em relação ao crime como em relação aos comportamentos menos graves de indisciplina ou violência escolar. Nesse sentido, é que destacamos neste trabalho a relevância de se investigar as percepções que os/as estudantes apresentam acerca da participação de meninas e meninos nos episódios de violência<sup>24</sup> e de indisciplina na escola.

Com a realização deste estudo, esperamos contribuir com o debate sobre a interface indisciplina e gênero, ainda tão pouco explorada no meio acadêmico, considerando salutar captar e analisar as percepções dos/as estudantes de uma escola pública de Belo Horizonte - MG sobre a participação de meninas e de meninos em episódios de indisciplina no ambiente escolar. Enfatizamos novamente que o que nos move mais especificamente são as percepções dos/as estudantes sobre a conduta disciplinar das meninas. Todavia por ser o gênero um conceito relacional e tendo em

---

<sup>24</sup> Embora os comportamentos de violência tenham sido contemplados no Q-PIV, o foco da pesquisa é a indisciplina.

vista a necessidade científica da comparação, os dados referentes às meninas serão sempre analisados comparativamente ao dos meninos. Foi buscando, portanto, cumprir com esse objetivo de captar as percepções dos/as estudantes sobre a indisciplina protagonizada pelas meninas que realizamos uma pesquisa que buscou conciliar a abordagem qualitativa e quantitativa, mesclando assim diferentes instrumentos para a coleta de dados. No próximo capítulo, nos dedicaremos a apresentar o percurso metodológico da investigação.

## **2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa: a) a abordagem metodológica utilizada; b) a apresentação do campo de pesquisa; c) o perfil dos sujeitos participantes; d) os instrumentos utilizados para a coleta de dados; e) os procedimentos de coleta e análise dos dados. Ao longo do capítulo, buscaremos justificar as nossas escolhas metodológicas, bem como discutir e apresentar suas respectivas vantagens e limitações. Procuraremos, ainda, apresentar as dificuldades encontradas durante a realização do trabalho de pesquisa.

O percurso metodológico construído para esta pesquisa visa permitir o alcance adequado do objetivo geral proposto: investigar as percepções de estudantes sobre a participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina na escola. A partir desse objetivo geral foram definidos alguns objetivos específicos: a) verificar como os estudantes percebem a frequência e a forma de participação de meninos e meninas nos episódios de indisciplina; b) identificar as explicações que os/as estudantes dão para semelhanças ou diferenças observadas em relação à participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina e se as expectativas sociais de gênero dos/as estudantes influenciam o modo como eles compreendem a indisciplina escolar e a participação de meninos e meninas nos episódios de indisciplina; e, c) analisar se os/as estudantes percebem diferenças no modo como os/as docentes atuam diante de problemas disciplinares que envolvem meninas e meninos.

### **2.1 A abordagem metodológica da pesquisa**

Este estudo pauta-se na abordagem qualitativa e quantitativa do objeto de estudo visando maior aprofundamento e abrangência da realidade investigada. Dessa forma, entendemos que a diferença entre a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa está na sua natureza: enquanto a primeira se atém ao universo de significados das relações humanas, a segunda apreende dos fenômenos aquilo que é possível mensurar (MINAYO, 1994).

De modo mais detalhado, a pesquisa qualitativa preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na

explicação e/ou observação das dinâmicas das relações sociais. Nesse sentido, Minayo (1994) entende que:

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO 1994, p. 21-22).

Já a abordagem quantitativa, conforme Gerhardt e Silveira (2009), dialoga com a linguagem matemática para descrever fenômenos, identificar as suas frequências, causas e as relações entre variáveis. Nos casos em que as amostras são expressivas e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. Em relação aos limites da abordagem quantitativa, pode-se destacar a maior dificuldade da estatística para dar conta da compreensão de fenômenos mais complexos, os quais não podem ser apreendidos por meio de questionários padronizados e analisados apenas com o rigor matemático.

Portanto, a utilização conjunta nesta pesquisa da abordagem qualitativa e quantitativa visa permitir reunir mais informações sobre o objeto estudado do que se poderia conseguir empregando apenas as técnicas qualitativas. Assim, a combinação das duas abordagens propicia a triangulação metodológica (BRUGGEMANN, PARPINELLI, 2008, p. 563) favorecendo o alcance de nosso objetivo que é investigar as percepções dos/as estudantes sobre a participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina na escola.

## **2.2 A escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa**

Inicialmente, a presente pesquisa tinha como intenção analisar também as percepções dos/as professores/as acerca da relação entre indisciplina e gênero. Nesta perspectiva, a pesquisa teria como campo de trabalho determinada escola da Rede Municipal de Belo Horizonte (MG). Nesta instituição, fui indicada pela Gerência de Ensino da Secretaria Municipal de Educação a esta determinada escola por apresentar frequentes episódios de indisciplina. A recepção por parte da direção foi amistosa, porém a recepção dos/as professores/as não foi como esperada. Mesmo eu tendo

explicado que não estava em relevo à prática pedagógica e sim as suas percepções sobre a questão da indisciplina, isso não foi o suficiente para conseguir uma adesão considerável deles/as: eram, aproximadamente, 10 professores/as e eu havia conseguido apenas duas adesões. Acredito que os/as professores/as temeram se expor, embora eles/as considerassem necessária e relevante a temática. Assim, embora padecessem diariamente da indisciplina, não se dispuseram a contribuir com a realização do estudo. Além disso, parece-nos que o termo “gênero”, que tem causado polêmicas na atualidade, não foi bem compreendido pelos/as professores/as, gerando desconforto entre os/as mesmos/as. Senti grande frustração e preocupação em relação à minha entrada no campo e em relação à minha postura de pesquisadora. Percebi que, possivelmente, talvez não houvesse sido persuasiva o suficiente.

Como não houve receptividade por parte dos/as professores/as, não tinha como pesquisar naquela escola, pois a pesquisa teria alunos/as e professores/as como sujeitos. Acredito também que teria dificuldade em conseguir a adesão dos/as alunos/as sem a participação dos/as professores/as. Diante dessa grande adversidade, agradei a direção da escola e aos/as professores/as e parti em busca de outra escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que pudesse acolher o estudo como campo de trabalho.

Na busca de um novo campo de pesquisa, delimitamos, novamente, os sujeitos do estudo: os/as estudantes. A partir de então, apenas os/as estudantes que estavam cursando o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental seriam os sujeitos da pesquisa. Por dois motivos: 1º) estudos, como o de Silva (2007), mostram que nesses anos de escolaridade há uma maior frequência dos episódios de indisciplina; e 2º) ainda são poucos os trabalhos que “escutam a voz” dos/as estudantes em pesquisas educacionais (MATTOS, ALVES, 2017)

A nova escola selecionada para a realização da pesquisa localiza-se em uma região periférica na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais com IDHM<sup>25</sup> de 0,810 (Dados do Censo de 2010). Portanto, trata-se de uma região que abarca os contrastes sociais, isto é, setores desfavorecidos e setores médios/intelectualizados dos estratos sociais. Sobre a estrutura da escola esta era de médio porte e tinha 550 estudantes, matriculados do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental no ano de 2018. De

---

<sup>25</sup> IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior é o desenvolvimento humano.

acordo com os dados dos Indicadores Contextuais da Prova Brasil de 2017, o Indicador de Nível Socioeconômico<sup>26</sup> da escola estava no nível 4. Em relação aos turnos, no ano de 2018, o horário matutino atendia as turmas do 7º ao 9º ano e o horário vespertino atendia as turmas do 1º ao 6º ano. Vale ressaltar que trabalhei como docente nessa escola, no turno vespertino, por um ano. E, como coordenadora pedagógica atuo na escola há quatro anos, fato que provavelmente facilitou a adesão dos/as estudantes à pesquisa.

A solicitação para realização da pesquisa na escola foi feita inicialmente à diretora que acolheu a pesquisa prontamente. Por já ter acesso à direção, à coordenação e aos/as professores/as foi bem mais fácil a entrada no campo. Realizei uma reunião com a presença da diretora, coordenadora geral e professores/as das turmas que iriam participar da pesquisa com o objetivo de apresentar o estudo e contar com a colaboração de todos/as. Foi explicado, ainda, sobre os aspectos éticos da pesquisa e sobre o papel de uma pesquisadora que deve adentrar no campo com muita ética e discrição, evitando atrapalhar o andamento da rotina da escola e dos trabalhos desenvolvidos pelos/as professores/as. Dessa forma, diante dos problemas iniciais encontrados na definição do campo de pesquisa, a escolha da nova escola teve como critério fundamental a facilidade em acessar o campo de pesquisa<sup>27</sup>.

Após a escolha do campo de realização da pesquisa, passamos a efetuar a seleção dos/as estudantes que iriam participar da pesquisa. Para tanto, foram selecionados/as, inicialmente, todos/as os/as estudantes das turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental da escola, sendo 42 meninas e 37 meninos das quatro turmas de 8º ano; e 50 meninas e 44 meninos das quatro turmas de 9º ano. Somente participaram da pesquisa os/as estudantes que entregaram, devidamente assinado pelos pais ou responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dessa forma, do total de 173 estudantes matriculados/as, foram respondidos 167 Q-PIV, 167 Q-HAE e realizadas 24 entrevistas.

---

<sup>26</sup>O Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo. O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus níveis. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados seis grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 6, com nível socioeconômico mais alto.

<sup>27</sup>A facilidade em acessar o campo da pesquisa pode ser atribuída à proximidade da escola em relação a minha residência e por eu trabalhar na escola há quatro anos. A maioria dos/as estudantes eu conhecia por terem estudado na escola a tarde, cursando do 1º ao 6º ano. Mas já havia dois anos que não trabalhava mais com eles por estudarem de manhã.

A coleta de dados aconteceu no turno vespertino, horário em que os/as discentes do 8º ano e 9º ano estudavam. É importante ressaltar que dos/as 167 participantes da pesquisa, nove estudantes são surdos/as, alguns com outras deficiências associadas. É um público muito específico, cuja participação na pesquisa demandou o tempo todo a colaboração e presença de um Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa que acompanhava as turmas durante todo o período de aula. A presença do Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa foi imprescindível para que se fizesse a comunicação entre pesquisadora e os/as pesquisados/as surdos/as. Como a pesquisa abrange estudantes do 8º e 9º ano, consideramos importante incluir todos/as, respeitando suas especificidades.

### **2.2.1 – Perfil geral dos/as estudantes pesquisados/as**

Antes de apresentarmos o perfil geral dos/as estudantes pesquisados/as, consideramos importante contextualizá-los em uma etapa da vida, que é a adolescência. Segundo Alberto Melucci (1992), a adolescência é a primeira fase da juventude.

Não pode ser vista somente como fase de transição entre a infância e a vida adulta, como meta última da maturidade, mas como um período do ciclo vital no qual há processos específicos de transformação que investem as dimensões mental e corpórea, as relações com os outros e com o mundo. Através dessas mudanças se tornam visíveis uma organização da vida afetiva, modelos de pensamento, formas de relações, que vêm em primeiro plano, renegando temporariamente ao fundo outras partes da experiência. (MELUCCI e FABBRINI, 1992, p. 25).

A partir das respostas ao Questionário Diagnóstico da Percepção de Indisciplina Segundo o Sexo dos Estudantes (Q-PIV)<sup>28</sup> apresentamos, a seguir, o perfil geral dos/as estudantes investigados/as<sup>29</sup>.

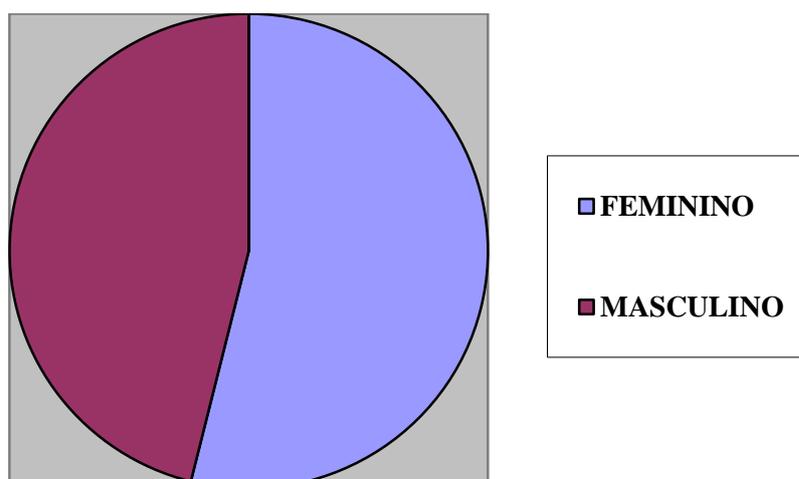
Participaram da pesquisa 167 estudantes, sendo 90 (53,9%) do sexo feminino, 77 (46,1%) do sexo masculino.

---

<sup>28</sup>Questionário Diagnóstico da Percepção de Indisciplina e Violência Segundo o Sexo dos Estudantes (Q-PIV) é um dos instrumentos de coleta de dados que será melhor apresentado na próxima seção.

<sup>29</sup> Não foi possível calcular os dados referentes à composição familiar, participação no Programa Bolsa Família, escolaridade dos pais e profissão dos pais por insuficiência de dados fornecidos pelos/as estudantes.

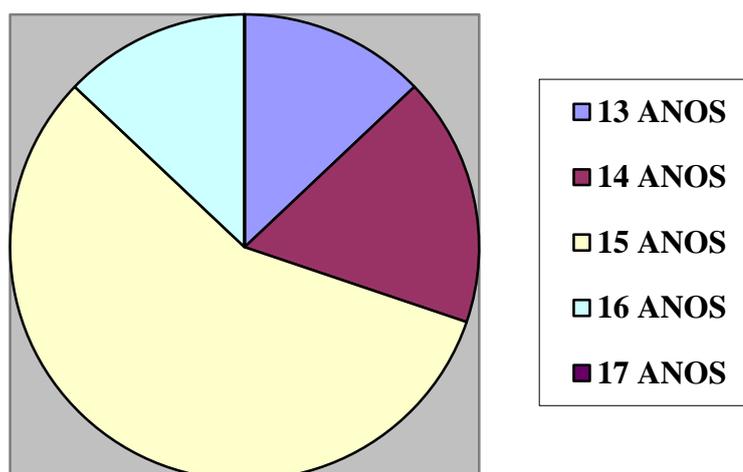
**Gráfico 1 - Sexo dos/as estudantes**



**Fonte:** Dados do Q-PIV

Dos/as 167 estudantes pesquisados/as: 58 (35%) estudantes com 13 anos, 68(41%) estudantes com 14 anos, 15 (9%) estudantes de 15 anos, 4 (2%) estudantes de 16 anos, 2(1%) estudantes de 17 anos e 20 (12%) estudantes não souberam ou não quiseram responder.

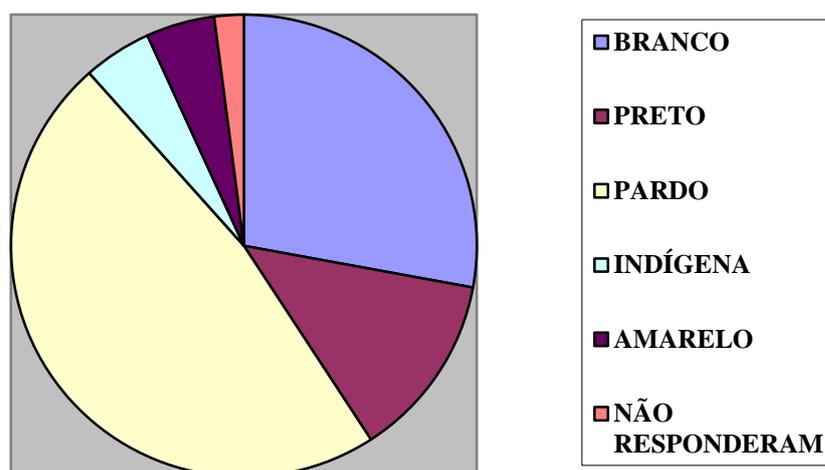
**Gráfico 2 - Idade dos/as estudantes**



**Fonte:** Dados do Q-PIV

Dos/as estudantes pesquisados/as 41 (28%) se autodeclararam brancos, 19 (13%) se autodeclararam pretos, 70 (48%) se autodeclararam pardos, 7 (5%) se autodeclararam indígenas, 7 (5%) se autodeclararam amarelos e 23 (16%) não responderam a questão referente a cor ou raça. Como se vê a maioria dos/as estudantes se autodeclararam pardos compondo assim 48% dos/as entrevistados/as. Não podemos desconsiderar o índice de 16% dos/as estudantes que não souberam ou não quiseram se autodeclarar em algum grupo étnico-racial.

Gráfico 3 - Cor/raça dos/as estudantes



Fonte: Dados do Q-PIV

### 2.3 Os instrumentos de coleta dos dados

Dado que a pesquisa procurou associar a abordagem qualitativa e quantitativa, buscamos desenvolver um conjunto variado de técnicas e de instrumentos de coleta de dados. Neste sentido, concordamos com Severino (2010) quando ele afirma que

As técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para realização da pesquisa. [...] obviamente, precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados (SEVERINO, 2010, p. 124).

Sendo assim, os instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados foram: a) Questionário Diagnóstico da Percepção de Indisciplina Segundo o Sexo dos/as Estudantes (Q-PIV); b) Quadro de Heteroclassificação e Autoclassificação dos/as Estudantes Segundo o Comportamento Disciplinar em Sala de Aula (Q-HAE); e, c) Entrevista semiestruturada com os/as estudantes.

### **2.3.1 Questionário Diagnóstico da Percepção de Indisciplina e Violência Segundo o Sexo dos/as Estudantes (Q-PIV)**

O questionário constitui o primeiro instrumento de coleta de dados utilizado no âmbito desta pesquisa. O questionário é um instrumento de coleta de dados que propicia ao/à pesquisador/a a coleta de dados em uma amostra ou em uma população inteira, o qual visa captar atitudes, percepções, opiniões, comportamentos ou características tanto de um indivíduo, quanto de uma população. No nosso caso, tínhamos como objetivo delinear o perfil dos/as estudantes pesquisados/as e captar as suas percepções acerca da participação de meninas e de meninos nas diversas situações de indisciplina e também de violência em sala de aula<sup>30</sup>.

Para a realização desta pesquisa, optou-se por adaptar um questionário construído por Silva e Matos (2016) no âmbito de uma investigação que teve como objetivo diagnosticar os comportamentos de indisciplina e de violência escolar na Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais. A construção do questionário pelos autores foi inspirada no modelo apresentado por Pasquali (1999), o qual propõe a construção e a validação do instrumento de pesquisa com base em três grandes polos: 1) procedimentos teóricos; 2) procedimentos empíricos (experimentais) e; 3) procedimentos analíticos (estatísticos). Quando da adaptação do instrumento para a realização desta pesquisa já haviam sido empregados pelos autores na construção do instrumento os procedimentos teóricos e os procedimentos empíricos (experimentais) e os procedimentos analíticos somente seriam realizados após a aplicação definitiva do questionário ao público alvo. Embora o instrumento não estivesse ainda concluído, sua adaptação para a realização dessa investigação permitiu que contássemos com um instrumento elaborado com bastante rigor científico e, ao mesmo tempo, que

---

<sup>30</sup> O instrumento prevê uma distinção entre esses dois fenômenos que será discutida quando da análise dos dados.

podéssemos dispor de mais tempo para a realização da coleta, tratamento e análise dos dados.

O questionário elaborado por Silva e Matos (2016), é dividido em duas partes ou seções: “Seção A” e “Seção B”. Na Seção A, o/a estudante responde sobre as suas características socioculturais: idade, sexo, cor/raça, formação familiar, escolaridade e profissão dos pais. Na Seção B, as questões são relacionadas à frequência da participação de meninas e de meninos em episódios de indisciplina e de violência. Todavia, importa mencionarmos que, assim como alertam Silva (2007; 2017) e Silva e Nogueira (2008), a distinção precisa entre indisciplina e violência não constitui tarefa fácil, existindo frequentemente confusões envolvendo esses fenômenos no ambiente acadêmico, social e escolar. Porém, os autores têm defendido a possibilidade e a necessidade de que esse tipo de distinção seja realizada (SILVA, 2007; SILVA, NOGUEIRA, 2008; SILVA, MATOS, 2016, 2017). O questionário de Silva e Matos (2016) constitui justamente um esforço metodológico no sentido de permitir o inventário desses diferentes tipos de fenômenos em um mesmo contexto de pesquisa.

No contexto desta pesquisa, a adaptação que fizemos do questionário para o nosso estudo objetivou captar a percepção dos/as estudantes quanto à participação de meninas e de meninos nas diversas situações de indisciplina e de violência escolar. Dessa forma, o objetivo foi identificar quais comportamentos seriam mais comumente associados à conduta de cada gênero. Assim, a adaptação deu origem ao “Questionário Diagnóstico da Percepção de Indisciplina e Violência Segundo o Sexo dos/as Estudantes (Q-PIV)”, formado por 41 itens, cujas opções de respostas são dadas por uma escala *Likert*, isto é, uma escala de medida psicométrica muito utilizada nas pesquisas por possibilitar que o/a pesquisado/a expresse com detalhes a sua opinião, sobre a frequência de suas atitudes e seus sentimentos. Nesta pesquisa, a escala de *Likert* propicia captar a frequência com que os comportamentos de indisciplina e de violência são manifestados em sala de aula por meninas e meninos, utilizando cinco níveis de respostas distintas. A figura 1, abaixo, ilustra esses itens e a respectiva escala de respostas.

Figura 1 - Modelo de item do Questionário com escala de resposta

Q15- COM QUE FREQUÊNCIA, MENINAS E MENINOS FAZEM BARULHOS OU DESORDENS EM SALA DE AULA?

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre	Não sei
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Fonte: Q-PIV

O Q-PIV foi aplicado para 167 estudantes em sala de aula, na presença do/a docente e da pesquisadora, sendo que 90 meninas e 77 meninos responderam ao questionário. De um modo geral, os/as estudantes demonstraram poucas dúvidas em relação ao preenchimento do questionário. A dúvida recorrente era se para cada questão tinha que responder para meninas e meninos ou se poderia optar por apenas um gênero, isto é, o seu gênero. Outra observação feita por eles/as foi em relação ao tamanho do questionário, considerado muito longo. Apenas o questionário de uma aluna cega, foi respondido em outro espaço, por ter a necessidade do auxílio-ledor. Neste caso, quem fez a leitura e o preenchimento, conforme resposta da estudante, foi a própria pesquisadora. Nesse caso, ela não teve dúvidas durante o preenchimento do questionário.

Os dados coletados deram origem a um banco de dados do software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), o qual permitiu a identificação da frequência das respostas e a realização de cruzamentos de diferentes informações para análise de possíveis relações entre as variáveis disponíveis no questionário.

### **2.3.2 O Quadro de Heteroclassificação e Autoclassificação dos/as Estudantes Segundo o Comportamento Disciplinar em Sala de Aula (Q-HAE)**

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi um quadro denominado “Quadro de Heteroclassificação e Autoclassificação dos/as Estudantes Segundo o Comportamento Disciplinar em Sala de Aula” (Q-HAE). A elaboração desse quadro foi inspirada na classificação dos/as estudantes feita por Silva (2007) em sua tese de doutorado intitulada “*Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*” e que levou em consideração à frequência com que os/as estudantes participavam dos episódios de indisciplina nas duas salas de aula investigadas pelo autor. Com a aplicação desse instrumento pretendíamos verificar a forma como os/as estudantes se percebiam e tendiam a perceber os/as seus/suas colegas de sala de aula, tanto as meninas quanto os meninos, no que tange à frequência de suas participações nos episódios de indisciplina. Dessa forma, seria possível ter uma ideia acerca da frequência do comportamento de cada estudante investigado/a, além de podermos efetuar comparações entre meninas e meninos.

Em seu trabalho, Silva (2007) elaborou uma classificação dos/as estudantes em três tipos: 1) os frequentes na disciplina, 2) os frequentes na indisciplina e 3) os ocasionais na indisciplina. A saber, os/as estudantes “frequentes na disciplina” são aqueles/as que apresentam uma conduta mais constante de obediência em relação às regras escolares. Os/as “ocasionais na indisciplina” são os/as estudantes que só ocasionalmente apresentam comportamento de indisciplina. Por fim, os/as estudantes “frequentemente na indisciplina” são aqueles/as que apresentam maior regularidade no envolvimento em eventos tidos, pelos/as docentes, como sendo de indisciplina. É importante ressaltar que ao utilizar o conceito de frequência, o autor visa superar o binarismo disciplinado-indisciplinado e não produzir uma classificação que leve a pensar a conduta dos/as alunos/as como algo estático. A frequência é compreendida assim como uma forma de não essencializar os sujeitos e as suas condutas, visto que no contexto concreto o comportamento dos indivíduos jamais é sempre o mesmo, oscilando em algum nível em relação à adesão as regras (SILVA, 2007).

Segundo Silva (2007), a frequência com que o comportamento de indisciplina ocorre em sala de aula assume uma importância fundamental na análise dos desvios de menor gravidade, uma vez que é em função dela que determinados atos são percebidos e revestidos de maior ou menor gravidade no contexto escolar. Por isso, é geralmente em

função da frequência com que se envolvem em atos de indisciplina que os/as estudantes tendem a ser avaliados/as pelos/as professores/as. Silva (2007) nos alerta, entretanto, que essa categorização não pretende esgotar a variedade infinita de formas de relação dos/as estudantes com as regras escolares. Desse modo, sua classificação se aproximaria da ideia de “tipo ideal” elaborada por Weber (1991), funcionando como um artifício científico que permite ao autor “*colocar ordem no caos*”, servindo como instrumento metodológico que permitiria interpretar a complexidade inesgotável do real.

Partindo dessa categorização realizada por Silva (2007), o Q-HAE foi construído da seguinte forma. Para cada turma foi organizada uma listagem com o nome dos/as estudantes na qual eles/elas deveriam efetuar uma classificação de si próprios (autoclassificação) e uma classificação de todos/as os/as seus/as colegas (heteroclassificação) relativa à frequência de suas participações nos episódios de indisciplina em sala de aula. Portanto, para cada um dos nomes da lista, incluindo o seu próprio nome, os/as estudantes sinalizaram em qual categoria cada pessoa da listagem se enquadrava: se frequente na disciplina, frequente na indisciplina ou ocasional na indisciplina. Essa tipologia foi brevemente explicada a cada estudante antes do preenchimento do quadro. Uma das vantagens do Q-HAE é que podemos obter uma avaliação da conduta de cada estudante baseada na percepção de um conjunto amplo de pessoas com as quais ele/a convive quotidianamente e não exclusivamente a partir da avaliação de seus/as professores/as. No contexto desta pesquisa, foram coletados 167 quadros, sendo que quinze estudantes não responderam a um dos campos “Autoclassificação” ou “Heteroclassificação” do Q-HAE, contabilizando 9% do total. Optamos por trabalhar apenas com os percentuais válidos, ou seja, trabalhamos apenas com os/as estudantes para os quais havia dados referentes à autoclassificação e a heteroclassificação: 152 no total. Essa diferença entre o número de autoclassificados/as e de heteroclassificados/as ocorreu devido à ausência de 15 estudantes no dia da aplicação do instrumento. O preenchimento foi realizado na própria escola e, conforme dissemos, foi precedido de uma breve explicação sobre essa tipologia de estudantes.

Para realizar a análise dos dados obtidos com o Q-HAE, foi elaborado um quadro com três colunas em que foi possível identificar a quantidade de vezes em que cada estudante foi classificado/a por seus pares e a forma como ele/ela próprio/a se autoclassificou. Dessa forma, no banco de dados foram incluídas três variáveis: 1) uma que indicava a autoclassificação feita por cada estudante; 2) uma que identificava a heteroclassificação de cada estudante, considerando-se a tipologia para a qual recebeu o

maior número de heteroclassificações; e, 3) uma variável relativa à coincidência ou não entre a autoclassificação e a heteroclassificação recebida por cada estudante.

### 2.3.3 As entrevistas semiestruturadas

Como o objetivo principal de analisar de forma mais aprofundada as percepções dos/as estudantes em relação à participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina na escola investigada foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os/as estudantes.

Segundo Gil (2008) a entrevista pode ser definida como uma técnica em que o/a investigador/a se apresenta frente ao/à investigado/a e lhe formula perguntas, com o objetivo de coletar dados que interessam à investigação. É uma forma de interação social, um diálogo assimétrico em que uma das partes visa coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. É a técnica mais utilizada no campo das ciências sociais. Assim, dentre as vantagens da entrevista, Gil (2008) ressalta que esta possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social e propicia a coleta de dados em profundidade sobre o comportamento humano.

Em geral, as entrevistas podem ser: estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. As primeiras são realizadas a partir de um roteiro que orienta todo o processo da entrevista, com perguntas previamente estruturadas. Já nas entrevistas não estruturadas, os/as informantes falam livremente sobre o tema proposto. E, na entrevista semiestruturada articula-se ambas as modalidades (MINAYO, 1994).

Nesta pesquisa, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas. Com isso, a pesquisadora organizou um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, as quais estimulam o/a entrevistado/a a discorrer sobre as questões propostas tendo em vista o objeto de estudo.

A construção das entrevistas seguiu os seguintes procedimentos ou passos:

**1º Passo:** Elaboração do roteiro de entrevista: o roteiro foi planejado em dois eixos tendo em vista os objetivos e o referencial teórico da pesquisa. Cabe lembrar que por se tratar de entrevista semiestruturada é salutar que outras questões que não constam no roteiro possam ser contempladas no decorrer da entrevista a fim de enriquecer os dados coletados.

Eixo 1 – Intitulado “Perfil do/a Entrevistado/a” teve como objetivo caracterizar socialmente o/a entrevistado/a por meio da produção de informações, tais como: idade, sexo, raça e religião.

Eixo 2 – Intitulado “Percebendo a (In)Disciplina Escolar” teve como objetivos: a) Verificar como os estudantes percebem a frequência e a forma de participação de meninos e meninas nos episódios de indisciplina; b) Identificar as explicações que os/as estudantes apresentam para as semelhanças ou diferenças observadas em relação à frequência e a forma de participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina e em que medida as expectativas sociais de gênero dos/as estudantes influenciam o modo como eles/elas compreendem a disciplina escolar e a participação de meninos e meninas nos episódios de indisciplina; c) Analisar em que medida os/as estudantes percebem diferenças no modo como os/as docentes atuam diante de problemas disciplinares que envolvam meninas e meninos.

Para cada um desses objetivos foi elaborado um conjunto de questões. O roteiro foi elaborado com questões que seguem uma sequência lógica de desenvolvimento da entrevista e que, ao mesmo tempo, permitisse que o tema principal fosse introduzido paulatinamente ao longo da conversa. O roteiro de entrevista com a indicação das questões referentes a cada um dos objetivos está disponível no anexo desta dissertação.

**2º Passo:** Realização das entrevistas com os/as estudantes. As entrevistas ocorreram no laboratório de informática da escola e foram todas gravadas por meio do gravador de voz do celular da pesquisadora. No momento da entrevista, estavam presentes apenas a pesquisadora e o/a entrevistado/a. Cada entrevista teve tempo médio de 30 minutos cada uma. Com o intuito de deixar a conversa mais descontraída, e fazer com que os/as estudantes não se sentissem desconfortáveis em participar da entrevista, foi pedido também para que os/as estudantes escolhessem seus nomes fictícios que seriam utilizados na escrita da dissertação. Essa foi uma estratégia que a pesquisadora utilizou para facilitar a aproximação inicial com os/as entrevistados/as e também para que eles tivessem o sentimento de pertencimento real à pesquisa.

**3º Passo:** Transcrição das entrevistas. Após a realização das entrevistas, o material foi transcrito pela pesquisadora com o apoio de um grupo de cinco alunas

bolsistas do Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação (PET). O material foi transcrito manualmente pelas estudantes após ouvir cada trecho da gravação. É uma atividade que demanda tempo, pois foi necessário retomar a escuta algumas vezes de trechos da entrevista para fazer a transcrição. Isso porque, alguns/as entrevistados/as falavam baixo ou rápido demais. Este é um momento importante e que demanda tempo, por isso o auxílio das bolsistas foi fundamental. Após a transcrição, as entrevistas foram ouvidas e lidas ao mesmo tempo pela pesquisadora para verificar e sanar possíveis problemas.

**4º passo:** Análise das entrevistas: Para análise das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo. Segundo Minayo (2007), a análise de conteúdo inicia-se pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações<sup>31</sup>.

Como era impossível fazer a entrevista com toda a população desta pesquisa, isto é, entrevistar 167 estudantes, devido ao pouco tempo disponível para realização da pesquisa, foram selecionados/as 24 estudantes, considerando como critério selecionar de forma equilibrada estudantes que no julgamento dos colegas estivessem claramente classificados em um dos três tipos de alunos/as identificados/as por meio do Q-HAE. Além disso, foi considerado como aspecto relevante selecionar de forma equilibrada estudantes do sexo feminino e masculino. Desse modo, dos/as 24 selecionados/as, doze eram meninas e doze eram meninos distribuídos conforme apresentado na Tabela 1:

---

<sup>31</sup> O processo de categorização das entrevistas, parte importante da análise de conteúdo, será detalhado no capítulo empírico (Capítulo 3).

**Tabela 1-** Relação Gênero/Sexo dos entrevistados

Gênero/Sexo	Frequente na Disciplina	Ocasional na Indisciplina	Frequente na Indisciplina
Meninas	5	5	2
Meninos	4	4	4

**Fonte: Dados do Q-HAE**

As entrevistas foram realizadas no laboratório de informática da escola durante o horário de aula dos/as alunos/as, em momentos previamente acordados com os/as professores/as e com os/as entrevistados/as.

### **3. PERCEPÇÕES GERAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE MENINAS E MENINOS NOS EPISÓDIOS DE INDISCIPLINA**

Conforme anunciado na seção de introdução, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as percepções dos/as estudantes de uma escola pública de Belo Horizonte - MG sobre a participação de meninas e de meninos em episódios de indisciplina no ambiente escolar. Portanto, este capítulo se propõe a apresentar e analisar os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa desenvolvidos ao longo do estudo: Q-PIV, Q-HAE e as entrevistas.

Como o trabalho buscou analisar as percepções dos/as estudantes sobre o fenômeno da indisciplina, julgamos ser necessário, inicialmente, tecer algumas considerações sobre o conceito de indisciplina, a fim de melhor clarificá-lo e distingui-lo do conceito de violência escolar bastante em voga nos dias atuais. Julgamos necessário, ainda, demonstrar em que sentido é empregado o conceito de percepção ao longo desse trabalho e justificar porque é relevante a realização de um estudo que busca analisar as percepções que têm os/as estudantes sobre o fenômeno da indisciplina.

#### **3.1 – Indisciplina, violência e percepções: clarificando alguns conceitos**

Nesse estudo, indisciplina e violência são tomados como fenômenos distintos. Daí resulta que, conforme aludimos no capítulo que trata do Percorso Metodológico, a adaptação que realizamos do questionário de Silva e Matos (2017), permitiu-nos construir um instrumento capaz de apurar as percepções dos/as estudantes acerca da participação de meninas e meninos nos mais variados tipos de comportamentos de indisciplina e de violência escolar. Como alertam Silva (2007), Silva e Nogueira (2008), Silva e Matos (2017), a distinção precisa entre indisciplina e violência não constitui uma tarefa fácil, existindo frequentemente confusões envolvendo esses fenômenos no ambiente acadêmico, social e escolar. Por isso, os/as autores/as têm defendido a possibilidade e a necessidade de que esse tipo de distinção seja realizado. O questionário de Silva e Matos (2017) constitui justamente um esforço metodológico no sentido de permitir o inventário desses diferentes tipos de fenômeno em um mesmo contexto de pesquisa.

De acordo com Silva e Matos (2017) e Silva (2007) a falta de uma distinção conceitual entre indisciplina e violência tem produzido sérios problemas para a compreensão científica desses fenômenos e para o enfrentamento dos mesmos no ambiente escolar. Entre os problemas citados pelos autores, destacamos: o risco de se atribuir gravidade exagerada aos comportamentos de indisciplina; o abandono do conceito clássico de indisciplina tendo em vista a grande visibilidade social dos comportamentos de violência escolar e a sua enorme gravidade intrínseca; a destituição de importância dos comportamentos desviantes mais triviais de indisciplina presentes em sala de aula.

Procurando fugir a esses riscos, Silva e Nogueira (2008) sugerem que o conceito de indisciplina deveria ser empregado apenas para designar,

[...] aqueles comportamentos que violam regras estritamente escolares, as quais buscam, de modo mais imediato, garantir condições necessárias à realização do trabalho pedagógico. Embora esse conceito inclua alguns comportamentos que violam normas sociais mais gerais, de fundo ético-social, e que servem para regular entre os sujeitos no ambiente escolar, eles não chegam a atingir o foro da violência, uma vez que não se observa neles qualquer intenção de causar danos materiais aos sujeitos ou alguma capacidade de atingi-los em sua integridade física, psicológica ou moral. (SILVA e MATOS, 2017, p. 399-400).

Isto é, conforme ressalta Silva (2007), a indisciplina, embora não possua uma gravidade intrínseca e não cause grande comoção pública, evidencia-se como fator perturbador da relação pedagógica e da função socializadora da escola. É um fenômeno complexo, com múltiplas causas, tanto intraescolares quanto extraescolares, que pode ser traduzida como a manifestação do “*mal-estar*” discente (QUARESMA, 2010).

Já em relação à violência, os autores (SILVA e MATOS, 2017) defendem que, em que pesem essas confusões, existiria certo consenso entre os/as pesquisadores/as de que essa designação deveria abranger apenas aqueles comportamentos mais graves, que fazem uso excessivo da força, que vitimizam os sujeitos e que podem ser facilmente enquadrados como crimes ou atos infracionais<sup>32</sup>. Segundo os autores, os estudos frequentemente têm apontado alguns elementos como sendo fundamentais para a definição de um dado comportamento como sendo de violência escolar: o fato de

---

<sup>32</sup> Segundo o artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), considera-se um ato infracional a conduta de uma criança ou adolescente descrita como crime ou contravenção penal. Não defendemos, porém, que todos os atos de violência devam ser facilmente enquadrados como atos infracionais, o que pressuporia restringir o estudo desse fenômeno às infrações ou crimes previstos em lei (SILVA, 2007).

violarem regras de grande abrangência social, o caráter intencional e coercitivo do comportamento, o uso da força, a existência das figuras do agressor ou da vítima e a gravidade intrínseca dos comportamentos.

Assim, apesar das dificuldades de conceituação, concordamos com os autores que a literatura especializada, em suas várias perspectivas teóricas, têm fundamentado as análises e investigações no campo empírico da violência escolar fundamentalmente com base nesses critérios.

Assim, para Ferreira (1986), o conceito da violência significa qualidade de violento; ato violento, ato de violentar; constrangimento físico ou moral, o uso de força, coação. Michaud (1989), por sua vez, descreve da seguinte forma as situações de violência:

Há violência quando numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas ou culturais (MICHAUD, 1989, p.14).

Nesse sentido, Chauí (2000) afirma que a “*violência é entendida como uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém*”. A autora acrescenta que a “violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos” (CHAUÍ, 2000, p. 337).

Para Abramovay (2012), as violências<sup>33</sup> constituem fenômenos preocupantes nas escolas. De um lado, pelas sequelas que infligem aos atores envolvidos – os que praticam, os que sofrem e os que testemunham. De outro, porque contribuem para destituir a escola de sua condição de lugar de socialização, de aquisição de conhecimento, de formação humana. Para Abramovay (2012), a escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas que refletem em seu cotidiano. Blin (2005) também reconhece

---

<sup>33</sup> Abramovay (2012) utiliza o termo violência no plural para mostrar a diversidade e os diferentes significados da violência na escola. A autora elenca três tipos de violências: microviolências ou incivildades, violências duras e violência simbólica. Abramovay (2012) ressalta que essas categorias não podem ser analisadas separadamente, pois, na maioria das vezes, aparece mescladas, uma à outra.

que a escola não somente reproduz as violências da sociedade como produz as suas próprias violências. Blin (2005) classifica os principais atos de violência, em três tipos: 1º) violências simbólicas; 2º) incivilidades, violências verbais e delitos; 3º) violências físicas. Importante ressaltarmos que os diversos tipos de violências não aparecem no cotidiano escolar de forma pura e separada, apresentando-se de maneira multifacetada e não obedecendo obrigatoriamente a nenhum tipo de divisão.

Analisados esses conceitos, torna-se relevante também responder a algumas questões: Mas qual o sentido de se estudar as percepções dos/as estudantes sobre a indisciplina? Qual o significado disso? E o que entendemos por percepções no âmbito dessa investigação?

Como salienta Matos (2006), é possível afirmar que nas pesquisas que tomam como objeto o que pensam os/as estudantes, os/as professores/as e outros atores educacionais, existe sempre o uso de uma grande variedade de termos que buscam referir-se às representações mentais dos/as pesquisados/as: representações, percepções, imagens, etc. Não é incomum também que muitos desses estudos busquem analisar as percepções de um determinado grupo de pessoas sem, contudo, fazer menção a um referencial teórico que permita uma melhor compreensão do conceito de percepção e do seu significado.

Por isso, Matos (2006), em sua dissertação de mestrado que buscou analisar a percepção dos/as estudantes do 1º ano do Ensino Médio sobre o comportamento comunicativo do/a professor/a de ciências, dedicou-se a discutir o conceito de percepção que empregaria em seu trabalho. Segundo o autor, a percepção é uma operação mental ativa e complexa e que envolve várias outras atividades complexas. Apoiando-se nas contribuições de Davidoff (1983), Matos (2006, p. 38) ressalta que a percepção “*é o processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente*”. A interpretação destaca-se como uma condição: isso significa que não percebemos o mundo diretamente porque a nossa percepção é sempre uma interpretação desse mundo. A esse conceito de percepção apresentado por Matos (2006), consideramos relevante acrescentar a contribuição de Chauí (1999), em que esta autora enfatiza que a percepção envolve toda a personalidade do sujeito, sua história pessoal, a sua afetividade, os seus desejos e suas paixões; o mundo é percebido qualitativamente, afetivamente e valorativamente.

Matos (2006) elenca três vantagens de se pesquisar as percepções dos/as estudantes no campo educacional: 1) os/as estudantes estão diretamente envolvidos nas

atividades de sala de aula e observam mais o comportamento típico do/a professor/a do que um/a observador/a externo/a (o comportamento do/a professor/a pode variar de acordo com o contexto); 2) os/as estudantes estão mais acostumados/as com as características de seus/suas professores/as, que podem ser interpretadas diferentemente por um observador/a externo/a; o uso de observadores/as externos/as treinados/as por um período longo de tempo pode ser dispendioso; 3) por fim, a presença de observadores/as externos/as pode alterar a rotina da sala de aula. Segundo Matos (2006), os estudos sobre o ambiente de aprendizagem indicam as vantagens acima descritas sobre captar a percepção dos/as estudantes como indicador da qualidade do ambiente da sala de aula.

Nesse mesmo raciocínio de Matos (2006), Sortkaer e Reimer (2016) ao desenvolverem o estudo intitulado *Classroom disciplinary climate of schools and gender – evidence from the Nordic countries*<sup>34</sup>, também chamam a atenção para o potencial e a validade de se utilizar as percepções dos/as estudantes no trabalho de pesquisa em educação. Os autores desenvolveram um estudo sobre clima disciplinar e o desempenho dos/as estudantes, utilizando as percepções dos/as estudantes a partir de suas respostas ao questionário do PISA (2003). A medida criada para o clima disciplinar é baseada nas respostas dos/as estudantes sobre como as situações como desordem e barulho acontecem durante as aulas de Matemática. As respostas dos/as estudantes são usadas para construir um índice de clima disciplinar que é padronizado e varia de zero a 1. Um número mais alto indica um resultado mais positivo ao clima disciplinar. A partir da análise das percepções dos/as estudantes, Sortkaer e Reimer, (2016), concluem que: 1) existem percepções diferenciadas por gênero; 2) as meninas percebem mais positivamente o clima disciplinar da sala de aula do que os meninos; 3) os meninos parecem ser mais afetados do que as meninas pelo clima disciplinar.

Sortkaer e Reimer (2016) destacam que investigar a percepção dos/as estudantes é comumente utilizado por pesquisadores/as na avaliação de vários aspectos da sala de aula. Enfatizam que, em termos de custos, é uma forma menos dispendiosa de coletar a interpretação dos/as estudantes sobre o ambiente da sala de aula. Além disso, os autores justificam a validade de se pesquisar as percepções dos/as estudantes sobre fenômenos educativos, apoiando-se em estudos como o desenvolvido por Ebmeier, Jenkins e Crawford (1991) que testaram a validade dos resultados comparando como os/as

---

<sup>34</sup> “Gênero e clima disciplinar em sala de aula de escolas e gênero - evidências dos países nórdicos” (2016), tradução do título.

estudantes e os/as especialistas em ensino avaliavam as práticas desenvolvidas em sala de aula pelos/as mesmos/as professores/as. Relataram os autores que esse estudo concluiu que os/as estudantes e os/as especialistas concordaram em 93% dos casos (ou em todos os casos). Outro trabalho citado por Sortkaer e Reimer (2016) é um estudo longitudinal desenvolvido por Peterson e Stevens (1988) que testou a confiabilidade das percepções dos/as estudantes e constataram que os/as estudantes foram consistentes e estáveis ao longo de um período de dois anos.

Segundo Sortkaer e Reimer (2016), um aspecto relevante de verificação da validade das percepções é utilizar o conceito de validades específicas da perspectiva para ajudar a explicar como os/as estudantes ou os/as professores/as, dentro de uma mesma sala de aula, tendem a experimentar uma mesma realidade de diferentes maneiras. Isso explica porque a percepção dos/as estudantes sobre o clima disciplinar dentro das mesmas salas de aula pode ser diferenciada tendo em vista a variedade de suas características pessoais como, por exemplo, aptidão acadêmica ou gênero. Por isso, os autores advertem para que se tenha mais atenção ao se pesquisar as percepções dos sujeitos no contexto escolar. Para os autores, além do gênero, é preciso estar atento a outras variáveis de estratificação, como classe e raça que podem levar os/as estudantes a experimentarem a sala de aula de maneiras diferentes e, assim, impactar os efeitos da sala de aula. De qualquer forma, é preciso enfatizar que, conforme salientam os autores, diversos estudos demonstram que os/as estudantes dentro da mesma sala de aula concordam em alguma medida sobre a maneira como percebem o clima de sala de aula.

Por fim, estudar as percepções sobre indisciplina e violência torna-se importante na medida em que a existência do fenômeno e a sensação que se tem da sua presença são ambos elementos sociológicos relevantes. Para exemplificar, podemos citar uma investigação realizada por Cardoso et al (2013) sobre a vitimização e as percepções sobre a sensação da segurança individual em diferentes níveis: domiciliar, bairro e cidade. Um dos pontos centrais da pesquisa é problematizar se a violência estaria objetivamente aumentando ou se estaria aumentando o sentimento de falta de segurança, independente dos fatos. Isto é, questionar a relação entre a existência do fenômeno e sua incidência tendo em vista o sentimento de existência do fenômeno pelas pessoas. Utilizando os conceitos das três dimensões teóricas de Soares (2007), os autores demonstraram o quanto a existência e a incidência da violência impactam neste sentimento: a existência compreende a “percepção sobre violência” e a “informação sobre a violência”, isto é, é necessário que a informação chegue até a pessoa para que

ela sinta medo e insegurança. A incidência se refere à “teoria das janelas quebradas”, ou seja, o crime começa pequeno, cresce e termina grande. E, finalmente, a terceira dimensão que se relaciona com a (in)familiaridade com o medo e com a sensação de (in)segurança, refere-se ao fato que quanto mais distante dos pontos conhecidos, mais medo e maior a sensação de insegurança. Dentre os resultados da pesquisa, destacamos o fato de os solteiros se sentirem mais seguros do que os casados em qualquer nível (domicílio, bairro, cidade) e o fato das mulheres se sentirem inseguras em qualquer nível (no domicílio, no bairro e na cidade).

### **3.1.1 - Percepções sobre os comportamentos de indisciplina de meninas e meninos: frequência e características da participação**

As expectativas sociais de gênero presentes em nossa sociedade, alicerçadas nas desigualdades de gênero, pressupõe a superioridade masculina em contrapartida à uma suposta inferioridade feminina (SILVA, CARVALHO, 2006; ALVES, 2017). Entretanto, em algum sentido, parece-nos que a escola muitas vezes reproduz “superioridades” e “inferioridades” diferentes da vida social ampla.

Os diversos estudos têm nos mostrado que na escola, observa-se que as meninas, de um modo geral, desfrutam de uma vantagem por possuírem as características atribuídas ao universo feminino, como obediência, dedicação, disciplina, isto é, sendo estas características bem vistas no ambiente escolar (DUARTE DA SILVA et al, 1999). Já os meninos, em sua maioria, enfrentariam dificuldades em suas trajetórias escolares, por não terem os “atributos femininos” valorizados no ambiente escolar (CARVALHO, 2001, 2003, 2004, 2007; BRITO, 2004; RODRIGUES, 2009). Carvalho (2001, 2003, 2004, 2007) e Brito (2004), em suas pesquisas, percebem que há na avaliação que as professoras fazem do desempenho dos/as estudantes a ausência de critérios objetivos, gerando uma sobreposição dos aspectos de comportamento dos/as estudantes aos aspectos cognitivos. Esse tipo de sobreposição desfavoreceria sobremaneira os meninos, geralmente, considerados mais indisciplinados.

Mas seriam de fato os meninos mais indisciplinados que as meninas? Haveria, segundo as percepções dos/as estudantes, diferenças na frequência de participação de meninas e meninos nos comportamentos de indisciplina? E em relação aos comportamentos de violência?

Essas são algumas das questões que passamos a responder a partir dos dados coletados mediante a aplicação do Q-PIV, instrumento que adaptamos do questionário desenvolvido por Silva e Matos (2016), e que foi construído de modo a nos permitir analisar dois conjuntos de itens: um referente aos comportamentos de indisciplina e outro referente aos comportamentos de violência. Esses itens, por sua vez, foram organizados dentro de construtos mais gerais que sinalizam os tipos de regras que os comportamentos de indisciplina e violência violam. Seguindo os conselhos de Pasquali (1999), a definição desses construtos levou em consideração duas exigências básicas: a) que os construtos fossem realmente operacionais de modo a se definir comportamentos físicos por meio dos quais esses construtos se expressam, e b) que os construtos fossem devidamente abrangentes. Todos os itens do questionário foram elaborados e revisados tendo em vista as “regras para a construção de itens”, apresentadas por Pasquali (1999). As respostas aos itens constitui uma escala *Likert* de cinco pontos: nunca, raramente, frequentemente, sempre e não sei. A medida por frequência se mostra adequada uma vez que comportamentos como os de indisciplina ou de violência têm a sua gravidade avaliada especialmente em função da frequência com que eles atingem o cotidiano escolar (SILVA; NOGUEIRA, 2008).

A apresentação dos dados do Q-PIV será realizada na seguinte ordem: a) comportamentos de indisciplina e seus respectivos construtos; b) comportamentos de violência e seus respectivos construtos. Essa forma de apresentação, além de facilitar a compreensão dos dados, permitirá uma análise mais detalhada das características dos tipos de indisciplina ou de violência em que as meninas mais se aproximam ou se distanciam do comportamento dos meninos, segundo a percepção dos/as estudantes.

### **As percepções dos/as estudantes sobre os comportamentos de indisciplina**

O quadro 1 apresenta os construtos e itens referentes aos comportamentos de indisciplina. A seguir passaremos a analisar as percepções dos/as estudantes acerca da frequência com que os comportamentos pertencentes a cada um dos construtos são protagonizados por meninas e meninos nas turmas investigadas. Cabe destacar que cada construto descreve comportamentos de indisciplina que apresentam características bastante distintas, daí a relevância de analisá-los separadamente.

**Quadro 1** Construtos e itens: comportamentos de indisciplina

Construtos	Definições	Itens
Desvios às regras da comunicação na sala de aula.	Descreve comportamentos que violam as formas de comunicação autorizadas e valorizadas pelos/as professores/as em sala de aula.	Com que frequência meninas e meninos fazem barulhos e desordens em sala de aula?
		Com que frequência meninas e meninos conversam em sala de aula atrapalhando o andamento da aula?
Desvios às regras da mobilidade em sala de aula.	Descreve comportamentos que violam as regras que definem a mobilidade permitida aos/as alunos/as no espaço da sala de aula.	Com que frequência meninas e meninos circulam pela sala de aula atrapalhando o andamento da aula?
		Com que frequência meninas e meninos saem de sala sem a permissão do/a professor/a?
Desvios relativos ao cumprimento de horários em sala de aula.	Descreve comportamentos que violam o cumprimento de horários em sala de aula.	Com que frequência meninas e meninos chegam atrasados/as em sala de aula?
		Com que frequência meninas e meninos “matam” aula?
Desvios às regras das atividades em sala de aula.	Descreve comportamentos que violam as regras que definem os deveres e as formas de realização das atividades propostas pelos/as professores/as em sala de aula.	Com que frequência meninas e meninos se distraem com objetos (celular, jogos, brinquedos, fones de ouvido, etc.) atrapalhando o andamento da aula?
		Com que frequência meninas e meninos não realizam as atividades indicadas pelo/a professor/a?
		Com que frequência meninas e meninos se dedicam às atividades de outros/as professores/as atrapalhando o andamento da aula?
Desvios relativos às relações entre os/as alunos/as.	Descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação entre os/as alunos/as em sala de aula.	Com que frequência meninas e meninos fazem brincadeiras, gozações ou debocham dos/as colegas atrapalhando o andamento da aula?
		Com que frequência meninas e meninos discutem verbalmente ou falam palavrões com os/as colegas atrapalhando o andamento da aula?
Desvios relativos às relações entre alunos/as e professores/as	Descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação entre alunos/as e professores/as em sala de aula.	Com que frequência meninas e meninos desobedecem às ordens do/a professor/a?
		Com que frequência meninas e meninos respondem de forma mal educada após serem chamados à atenção pelo/a professor/a?
		Com que frequência meninas e meninos fazem brincadeiras, gozações ou debocham do/a professor/a atrapalhando o andamento da aula?

Fonte: SILVA; MATOS, 2016

### Os desvios às regras da comunicação na sala de aula

A tabela 2 apresenta percepção dos/as estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos participam de comportamentos de indisciplina que violam as regras de comunicação em sala de aula. De acordo com Silva (2007), os comportamentos de indisciplina englobados nesse construto são aqueles que assumem um caráter

transgressor que, de alguma forma, prejudica as formas de comunicação autorizadas e/ou valorizadas pelos/as professores/as.

**Tabela 2** - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de indisciplina que descumprem as regras de comunicação em sala de aula

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	FREQUENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência meninas e meninos fazem barulho e desordem em sala de aula?	MENINAS	4,8	19,7	50,3	19,0	6,1
	MENINOS	1,4	12,2	44,2	34,0	8,2
Com que frequência meninas e meninos conversam em sala de aula atrapalhando o/a professor/a a explicar a matéria?	MENINAS	1,4	18,4	46,3	25,9	8,2
	MENINOS	0	10,9	51,0	32,7	5,4

Fonte: Dados do Q-PIV

De acordo com esses resultados, podemos verificar que, a partir das percepções dos/as estudantes, fazer barulho e conversar em sala de aula são comportamentos de indisciplina muito presentes na sala de aula. Desse modo, 69,3% dos/as pesquisados/as dizem que as meninas frequentemente ou sempre fazem barulho durante a aula, índice que atinge 78,2% em relação aos meninos. Para 72,2% dos/as pesquisados/as as meninas frequentemente ou sempre conversam durante as aulas, índice que alcança 83,7% para os meninos. Para os dois itens os percentuais relativos a opção nunca, para meninas e meninos, não chegam a alcançar 5%.

Silva (2007), apoiado em Estrela (2002), enfatiza que é por meio da comunicação que a relação pedagógica se estabelece, tratando-se de dois processos indissociáveis. Dessa forma, cabe ao/à professor/a o monopólio quase que exclusivo da fala, exercendo o controle, distribuindo as falas e delimitando os assuntos permitidos, estabelecendo assim uma “rede principal de comunicação”. Porém, a sala de aula não comporta apenas uma “rede principal de comunicação”, composta pelo/a professor/a e pelos/as estudantes que estão interessados/as no assunto apresentado. Há também uma

“rede paralela de comunicação” composta por estudantes que estão à margem da “rede principal de comunicação”, por estarem desinteressados/as pelo assunto, por não se sentirem valorizados/as ou por não se sentirem parte integrante, desenvolvendo, portanto, condutas de ilegalidade escolar ou apatia (SIROTA, 1994).

Desse modo, as conversas são parte da “rede paralela de comunicação” e aparecem nessa investigação como o tipo mais frequente de indisciplina na sala de aula, de acordo com as percepções dos/as estudantes. Em sua pesquisa, Silva (2007) também constatou que a conversa é o comportamento de indisciplina que viola as regras de comunicação em sala de aula mais frequente e mais instigante, dada a grande complexidade desse comportamento, cuja prática se estende ao maior número de estudantes, afetando também os/as diversos/as professores/as, sob formas e intensidades diferenciadas.

Embora as diferenças entre meninas e meninos sejam pequenas, segundo a percepção dos/as entrevistados/as, as meninas tenderiam a protagonizar com menor frequência esses dois tipos de indisciplina: barulhos ou as conversas em sala de aula. A única exceção se verifica quando se toma isoladamente a opção frequentemente para o item “barulho e desordem”, caso em que as meninas apresentaram valor ligeiramente superior ao dos meninos: 50,3% contra 44,2%. Dessa forma, podemos inferir que as meninas que protagonizaram esse tipo de indisciplina transgrediriam não somente a regra como também as expectativas sociais de gênero que esperam delas comportamentos de disciplina, recato e submissão.

### **Desvios às regras da mobilidade em sala de aula**

A tabela 3 apresenta a percepção dos/as estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos participam de comportamentos de indisciplina que violam as regras de mobilidade em sala de aula. Silva (2007), respaldado em Foucault (1987), nos indica que uma das características das instituições disciplinares, no caso a escola, reside na distribuição dos/as estudantes em determinado lugar a fim de controlar e vigiá-los, inibindo as comunicações perigosas e os deslocamentos desnecessários, visando garantir o trabalho produtivo e simultâneo dos/as estudantes. Conforme ressaltam Vasconcelos e Mattos (2015), a escola apresenta recursos, considerando sua estrutura física e de pessoal para facilitar o controle e a vigilância sobre o comportamento dos/as estudantes. Em sala de aula, esta estrutura é visível pela disposição da mesa do/a

professor/a e das cadeiras dos/as estudantes organizadas em fileiras em um espaço retangular, arranjo que favorece um olhar privilegiado do/a professor/a sobre o/a aluno/a.

**Tabela 3** - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de indisciplina que descumprem as regras que definem a mobilidade permitida aos alunos no espaço da sala de aula

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	FREQUENTE MENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência meninas e meninos circulam pela sala atrapalhando o andamento da aula?	MENINAS	5,4	39,5	37,4	10,2	7,5
	MENINOS	2,7	29,3	42,9	19,0	6,1
Com que frequência meninas e meninos saem de sala sem a permissão do/a professor/a?	MENINAS	32,7	47,6	8,2	4,8	6,8
	MENINOS	23,8	39,5	19,7	9,5	7,5

**Fonte:** Dados do Q-PIV

De acordo com esses resultados, segundo a percepção dos/as estudantes, comportamentos que violam as regras de mobilidade em sala de aula encontram-se presentes com frequências distintas nas turmas investigadas. Circular pela sala de aula foi percebido como um comportamento bastante frequente, uma vez que 47,6% afirmaram que frequentemente ou sempre as meninas circulam em sala e 61,9% afirmaram que frequentemente ou sempre os meninos circulam em sala de aula. Os percentuais para a opção nunca foram baixos: 5,4% para as meninas e 2,7 para os meninos. Já o comportamento sair de sala de aula foi percebido como algo bastante raro, sendo que apenas 13% afirmaram que frequentemente ou sempre as meninas saem de sala sem a permissão do/a professor/a, índice que é de 29,2%, para os meninos. Observa-se, nesse caso, índices um pouco mais elevados para a opção nunca: 32,7% para as meninas e 23,8% para os meninos. Segundo Silva (2007), “circular pela sala de aula sem a autorização do/a professor/a” e “sair de sala de aula sem a permissão do/a professor/a” são comportamentos de indisciplina considerados perturbadores da

organização do espaço da sala de aula. Além disso, o comportamento “sair de sala de aula sem a permissão do/a professor/a” não somente descumpra uma regra como coloca sob ameaça a autoridade docente, uma vez que, quando saem de sala, os/as estudantes costumam circular pelos corredores, gritam os colegas de outras salas pela janela, acarretando fortes queixas dos/as docentes das outras turmas e da direção da escola, fato que pode acarretar uma avaliação negativa da autoridade do/a professor/a pelos sujeitos que se encontram fora de sala (SILVA, 2007).

Em ambos os itens as diferenças entre os gêneros, quando somados os percentuais das opções frequentemente e sempre, são relevantes: 14,3% em relação a circular em sala de aula e 16,2% em relação a sair de sala sem a permissão do/a professor/a. Isso evidencia que esses dois tipos de comportamentos tenderiam a ser praticados com menor frequência pelas meninas. Uma hipótese que podemos utilizar para explicar a frequência menor do protagonismo das meninas nos desvios às regras de mobilidade em sala de aula centra-se na socialização familiar dos/as estudantes (LAHIRE, 1997; AMADO, 2001). Podemos inferir que a forma de socialização familiar pautada em uma visão androcêntrica vivenciada pelas meninas e pelos meninos, desde a tenra idade, influencia fortemente nas condutas de meninas e meninos no âmbito escolar. As meninas educadas para ocuparem o espaço privado, dos afazeres domésticos, para não circularem sozinhas na rua e não saírem sem a permissão das famílias. Ao contrário, os meninos, que por meio da socialização familiar, são estimulados à ocupação do espaço público, a circularem pelas ruas, e as brincadeiras dos meninos estimulam a criatividade, a agressividade e a independência.

### **Desvios relativos ao cumprimento de horários em sala de aula**

A tabela 4 apresenta a percepção dos/as estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos participam de comportamentos de indisciplina que violam o cumprimento de horários em sala de aula. De acordo com Silva (2007), toda instituição educativa possui regras que visam disciplinar o cumprimento de horários por parte dos/as estudantes. Dessa forma, é a escola quem define os horários de início e término das aulas, o tempo de duração das aulas e o tempo destinado à recreação dos/as estudantes.

**Tabela 4 -** Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de indisciplina que descumprem o cumprimento de horários em sala de aula

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência meninas e meninos chegam atrasados/as em sala de aula?	MENINAS	8,2	43,5	34,0	8,2	6,1
	MENINOS	4,1	41,5	32,0	14,3	8,2
Com que frequência os/as alunos/as “matam” aula?	MENINAS	52,7	21,2	2,7	0,7	22,6
	MENINOS	45,6	23,1	7,5	0	23,8

**Fonte:** Dados do Q-PIV

Como mostra a tabela acima, os tipos de comportamentos que violam o cumprimento dos horários em sala de aula são, na percepção dos/as estudantes, praticados com frequências distintas nas turmas investigadas. Chegar atrasado em sala de aula constitui um comportamento bastante comum, 42,2% afirmam que frequentemente ou sempre as meninas chegam atrasadas em sala e 46,3% afirmam que frequentemente ou sempre os meninos chegam atrasados em sala. Os percentuais para a opção nunca são de apenas 8,2% para as meninas e de 4,1% para os meninos. Já o comportamento “matar aula” foi percebido como algo bastante raro, sendo que apenas 3,4% afirmaram que frequentemente ou sempre as meninas matam aula e 7,5% afirmaram que frequentemente ou sempre os meninos matam aula. Os percentuais para a opção nunca são elevados: 52,7% para as meninas e 45,6% para os meninos. Assim como a opção não sei também aparece com percentuais consideráveis: 22,6% para as meninas e 23,8% para os meninos. No que se refere à “matar aula”, consideramos que os elevados percentuais apresentados nas opções nunca e não sei, referem-se ao fato deste comportamento ser de difícil apuração, uma vez que é feito, na maioria das vezes, às escondidas.

Novamente as diferenças entre meninos e meninas são favoráveis às meninas, percebidas como estudantes que chegam menos atrasadas ou que matam menos aulas nas turmas investigadas. Diante dos resultados, podemos inferir que as meninas da escola pesquisada se adaptam melhor ao ambiente escolar, cumprindo as regras

conforme as expectativas sociais de gênero impostas para o universo feminino (DUARTE DA SILVA, 1999 et al, RODRIGUES, 2009). Contudo, é importante frisar que as diferenças entre os percentuais de meninas e meninos são pequenas, não chegando a 5% para a soma das opções raramente e nunca em ambos os comportamentos.

### **Desvios às regras que definem os deveres e as formas de realização das atividades em sala de aula**

A tabela 5 apresenta a percepção dos/as estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos participam de comportamentos de indisciplina que violam as formas de realização das atividades propostas pelos professores em sala de aula. Silva (2007) ressalta que o aprendizado escolar pressupõe a admissão, pelos/as estudantes, de certos saberes objetivados, o que se processa por meio da realização de atividades a que os/as estudantes estão expostos diariamente. Conforme Amado (2001), assim como as instituições cujo objetivo principal é a “produção”, a escola exige que os/as estudantes se dediquem com interesse ao “trabalho escolar”, de modo que o aprendizado seja mais produtivo e eficiente.

**Tabela 5** - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de indisciplina que descumprem as regras que definem os deveres e as formas de realização das atividades propostas pelos professores em sala de aula

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência meninas e meninos se distraem com objetos (celular, jogos, brinquedos, fones de ouvido, etc) atrapalhando o andamento da aula?	MENINAS	9,5	29,3	31,3	23,1	6,8
	MENINOS	4,1	21,1	40,8	30,6	3,4
Com que frequência meninas e meninos não realizam as atividades indicadas pelo/a professor/a?	MENINAS	0,7	9,5	49,0	32,0	8,8
	MENINOS	0,7	11,6	51,0	28,6	8,2
Com que frequência meninas e meninos se dedicam às atividades de outros/as professores/as atrapalhando o andamento da aula?	MENINAS	9,5	34,7	30,6	10,9	14,3
	MENINOS	7,5	29,3	36,7	10,9	15,6

**Fonte:** Dados do Q-PIV

Conforme mostra a tabela acima, o descumprimento das regras que normatizam os deveres e formas de realização das atividades em sala de aula é, na percepção dos/as estudantes, muito frequente nas turmas investigadas. Os maiores índices foram encontrados, em primeiro lugar, para o comportamento não realizar as atividades indicadas pelo/a professor/a. Para 81% dos/as estudantes as meninas frequentemente ou sempre não realizam as atividades demandadas pelo/a professor/a, o mesmo índice é de 79,6% para os meninos. De acordo com Silva (2007), não realizar as atividades é uma forma de abster-se da ação pedagógica. Ainda que todos os tipos de indisciplina manifestem algum nível de questionamento ou descumprimento das atividades

escolares, trata-se aqui daqueles comportamentos que mais diretamente resultam numa violação a essa obrigatoriedade. Em segundo lugar, destacou-se o comportamento distrair-se com objetos atrapalhando a aula. Para 54,4% dos/as pesquisados/as, as meninas frequentemente ou sempre se distraem com objetos atrapalhando a aula, índice que chega a 81,4% para os meninos. Para além do fato de o/a estudante, ao distrair-se com objetos ou atividades, eximir-se da realização da atividade escolar, essas condutas costumam provocar ruídos ou agitações que tendem a prejudicar o andamento da aula. Em terceiro lugar, situa-se o comportamento dedicar-se a atividade de outro/a professor/a atrapalhando o andamento da aula. Para 51,5% dos/as estudantes, as meninas frequentemente ou sempre se dedicam a atividade de outro/a professor/a atrapalhando o andamento da aula. Esse índice foi de 57,6% para os meninos. Realizar a atividade escolar é visto como uma obrigação dos/as estudantes, porém isso não poderia ser feito em qualquer momento da jornada escolar. Dessa forma, tal como em relação aos espaços, o tempo destinado para a realização de cada atividade também tende a ser controlado pela escola. Para todos os tipos de comportamentos os valores para a opção nunca são baixos, indicando que esses são comportamentos bastante presentes nas turmas investigadas, segundo as percepções dos/as estudantes.

Todos os percentuais apontam para a percepção de uma maior participação dos meninos nesses tipos de comportamentos de indisciplina. A exceção fica por conta do comportamento não realizar as atividades indicadas pelo/a professor/a em que as meninas obtiveram 1,4 pontos percentuais a mais que os meninos quando somadas as opções frequentemente e sempre: 81,0% contra 79,6%. Chama a atenção a grande diferença entre meninas e meninos no caso do comportamento distrair-se com objetos atrapalhando a aula do/a professor/a que chegou a 27 pontos percentuais, favoráveis às meninas.

### **Desvios relativos às formas de relações entre os/as estudantes**

A tabela 6 apresenta a percepção dos/as estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos participam de comportamentos de indisciplina que descumprem as regras que definem as formas consideradas adequadas de relação entre os/as estudantes em sala de aula. Silva (2007) alerta que tais comportamentos não chegam a assumir uma gravidade maior, não constituem danos pessoais aos/as estudantes envolvidos/as. Assim, tendem a incomodar mais pela perturbação que causam ao desenvolvimento da

aula do que por sua gravidade intrínseca. Daí não serem enquadrados como comportamentos de violência.

**Tabela 6** - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de indisciplina que descumprem as regras que definem as formas adequadas de relação entre os/as estudantes em sala de aula

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	FREQUENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência meninas e meninos fazem brincadeiras, gozações ou debocham dos/as colegas atrapalhando o andamento da aula?	MENINAS	12,2	32,0	25,2	19,7	10,9
	MENINOS	6,1	19,7	30,6	37,4	6,1
Com que frequência meninas e meninos discutem verbalmente ou falam palavrões com os/as colegas atrapalhando o andamento da aula?	MENINAS	10,2	29,9	26,5	27,2	6,1
	MENINOS	7,5	21,1	27,9	38,1	5,4

**Fonte:** Dados do Q-PIV

As percepções dos/as estudantes indicam uma grande frequência de comportamentos como fazer brincadeiras, gozações ou debochar dos colegas ou discutir ou falar palavrões com os/as colegas atrapalhando a aula nas turmas investigadas. Para 44,9% dos/as estudantes as meninas frequentemente ou sempre fazem brincadeiras, gozações ou debocham dos/as colegas atrapalhando a aula, percentual que é de 68% para os meninos. A esses comportamentos é geralmente conferida uma natureza desviante, sobretudo em função dos constrangimentos que podem vir a causar aos/as estudantes que deles são alvo ou pela perturbação que geram em sala de aula. Já para 53,7% dos/as estudantes as meninas frequentemente ou sempre discutem ou falam palavrões com os/as colegas atrapalhando a aula, percentual que é de 66% para os meninos. Para os dois tipos de comportamentos os percentuais para a opção nunca são

baixos entre as meninas e os meninos, o que reforça que esses são eventos muito presentes no cotidiano escolar, de acordo com as percepções dos/as estudantes.

A comparação por gênero indica que são os meninos que mais frequentemente se envolveriam em episódios de indisciplina que atingem diretamente as relações entre os/as estudantes em sala de aula. As diferenças entre os gêneros chegaram a 23,1%, no caso de brincadeiras e gozações, e a 12,3% para o caso de discussões verbais, quando se considera a soma das opções frequentemente e sempre. Vale destacar que estudiosos como o sociólogo Alan Booth e o psicólogo James Dabbs, sugerem a influência do hormônio testosterona no comportamento dos homens, marcando as diferenças de comportamento entre homens e mulheres.

Entretanto, sem desconsiderar o peso desses fatores, apoiando-nos em Moreno (1999), reconhecemos que não é a biologia ou os genes que determinam diretamente como devemos ser e nos comportar, mas especialmente os aspectos sociais e culturais. Segundo Moreno (1999), se os seres humanos se comportassem a partir de seus impulsos biológicos, se as condutas femininas e masculinas fossem naturais e predeterminadas, não seria necessário educar tão cuidadosamente de todos os aspectos diferenciais, bastaria a natureza agir por si mesma. De um modo geral, sabemos das questões hormonais que marcam as diferenciações entre meninas e meninos, contudo percebemos que a agressividade é uma das características do modelo androcêntrico que se apresenta aos meninos e que tal característica não marca de forma tão efetiva a socialização das meninas. Dessa forma, presumimos que esses resultados poderiam ser explicados tendo em vista o peso da socialização diferenciada entre meninas e meninos, que levaria os meninos a se comportarem mais frequentemente de forma agressiva que as meninas.

### **Desvios relativos às relações entre estudantes e professores/as**

A tabela 7 apresenta a percepção dos/as estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos participam de comportamentos de indisciplina que descumprem as regras que definem as formas consideradas adequadas de relação entre estudantes e professores/as em sala de aula. De acordo com Silva (2007), apoiado em Vicent, Lahire e Thin (2001), o que aparece, em certa época, nas sociedades europeias, é uma forma inédita de relação social entre um/a “mestre/a” e um/a “aluno/a”, chamada de relação pedagógica. Nessa relação, o/a professor/a surge como um agente social a quem a

comunidade encarrega, em função de uma competência nele/a reconhecida, uma função educativa específica, junto a um grupo de crianças ou jovens. Cabe a esse/a professor/a, além da transmissão do conhecimento, o controle e execução das atividades pelos/as estudantes, a imposição de regras que garantam o bom andamento da aula e, quando necessário, a aplicação de sanções aos/às estudantes que violaram essas regras. Dessa forma, esse construto engloba os comportamentos que, de alguma forma, transgridem as formas consideradas adequadas de relações entre os/as professores/as e os/as estudantes.

**Tabela 7 -** Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de indisciplina que descumprem as regras que definem as formas adequadas de relação entre estudantes e professores/as em sala de aula

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência meninas e meninos desobedecem às ordens do/a professor/a?	MENINAS	17,7	41,5	21,1	4,8	15,0
	MENINOS	10,2	32,7	30,6	13,6	12,9
Com que frequência meninas e meninos respondem de forma mal educada após serem chamados atenção pelo/a professor/a?	MENINAS	22,4	42,2	16,3	2,7	16,3
	MENINOS	16,3	38,1	23,8	10,2	11,6
Com que frequência meninas e meninos fazem brincadeiras, gozações ou debocham do/a professor/a atrapalhando o andamento da aula?	MENINAS	38,4	26,7	11,0	2,7	21,2
	MENINOS	29,9	25,9	14,3	8,8	21,1

**Fonte:** Dados do Q-PIV

Conforme tabela acima, os comportamentos de indisciplina que violam as regras que normatizam a relação entre estudantes e professores/as em sala de aula, situam-se entre aqueles menos frequentes nas turmas investigadas, de acordo com as percepções

dos/as estudantes. Assim, apenas para 25,9% dos/as estudantes as meninas frequentemente e sempre desobedecem as ordens dos/as professores/as, percentual que é de 44,2% para os meninos. Para 18% dos/as estudantes as meninas frequentemente e sempre respondem de forma mal educada após serem chamadas a atenção pelo/a professor/a, percentual que é de 33% para os meninos. Já em relação às brincadeiras, gozações ou deboches dirigidos aos/às professores/as, 13,7% dos/as pesquisados/as afirmam que as meninas frequentemente ou sempre adotam essa atitude, percentual que é de 23,1% para os meninos. Nota-se que somente em um caso os percentuais somados de frequente e sempre ultrapassaram 40% das respostas: percentual de meninos que desobedecem às ordens dos professores. Isso evidencia que dos vários comportamentos de indisciplina abordados pelo questionário, aqueles que incidem diretamente sobre o/a professor/a ou sobre a sua figura de autoridade, tendem a ser menos frequentes, segundo a percepção geral dos/as estudantes. Não é possível ignorar, entretanto, os percentuais bastante elevados para a opção raramente em todos os tipos de comportamentos, o que significa que, embora não seja habitual, desobedecer às ordens do/a professor/a, responder de forma mal educada às suas ordens e fazer gozações com os/as mesmos/as sejam comportamentos que marcam o cotidiano das turmas investigadas, de acordo com as percepções dos/as estudantes.

No que tange às diferenças entre meninas e meninos, novamente evidencia-se que, na percepção dos/as estudantes, haveria uma maior frequência de participação dos meninos nos episódios de indisciplina, sendo que as diferenças de percentuais atingem 18,3 pontos percentuais para desobedecer às ordens do/a professor/a, 15 pontos percentuais para responder de forma mal educada ao/à professor/a e 9,4 pontos percentuais para fazer brincadeiras ou gozações com o/a professor/a. Uma das explicações possíveis para o protagonismo dos meninos nesses comportamentos de indisciplina descritos pode estar pautada na “*masculinidade de protesto*”. Segundo Connel (1995), “*masculinidade de protesto*” se refere ao fato dos meninos buscarem outras possibilidades, como agressão, a força física, a transgressão, para alcançarem status social frente ao insucesso escolar.

\*\*\*

Algumas conclusões gerais podem ser retiradas a partir da análise das percepções dos/as estudantes sobre os comportamentos de indisciplina acima discutidos e analisados.

1) Confirmando diversas pesquisas na área, segundo as percepções dos/as estudantes, os comportamentos de indisciplina são bastante frequentes nas turmas investigadas. Para a ampla maioria dos comportamentos inventariados os percentuais somados de frequentemente e sempre são superiores a 50%, sendo que em alguns casos eles ultrapassaram a casa dos 70%. Percentuais um pouco mais elevados para a opção nunca só foram encontrados para os seguintes itens: responder de forma mal educada o/a professor/a, fazer gozações ou brincadeiras com o/a professor/a, matar aula e sair de sala sem a permissão do/a professor/a. Isso indica que, conforme Silva e Matos (2017) a indisciplina parece ter se tornado um fenômeno bastante comum e generalizado no ambiente escolar. Por isso, tende a constituir-se uma das principais queixas dos/as docentes por gerar prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, passando a constituir-se como um importante fator para explicar as oportunidades desiguais de aprendizado dos/as estudantes (ESTRELA, 2002; SILVA, 2007; SILVA e MATOS, 2017).

2) Embora comuns, de acordo com as percepções dos/as estudantes, os diferentes tipos de indisciplina não são praticados com a mesma frequência (SILVA, 2007; AMADO, 2001). Desse modo, se considerarmos a soma das opções frequentemente e sempre, é possível separar os tipos de indisciplina analisados de acordo com a maior ou menor frequência com que, na percepção dos/as estudantes, encontram-se presentes nas turmas investigadas:

**Maior frequência:** Conversar em sala de aula, fazer barulho, distrair-se com objetos, não realizar as atividades, discutir ou falar palavrões com colegas, fazer brincadeiras ou gozações com os/as colegas, circular pela sala de aula, chegar atrasado. Podemos dizer, pautado nos estudos de Amado (2001), que os comportamentos de indisciplina com maiores frequências se referem justamente ao processo-aula. Isto é, são os comportamentos que impedem ou perturbam diretamente o bom desenvolvimento da aula, a organização e gestão da sala de aula e o rendimento dos/as estudantes.

**Menor frequência:** sair de sala sem permissão, matar aula, realizar a atividade de outros/as professores/as, desobedecer às ordens dos/as professores/as, responder de forma mal educada os/as professores/as, fazer gozações ou brincadeiras com os/as professores/as. Apoiando-se nos estudos de Amado (2001), verificamos que os comportamentos de indisciplina com menor frequência se referem especialmente à relação entre professor/a e aluno/a. Dessa forma, embora todos os comportamentos de indisciplina questionem de algum modo a autoridade do professor, aqueles que atingem de forma mais frontal e direta são bastante raros, segundo percepção dos/as estudantes. Poder-se-ia dizer que se nossos dados confirmam que a autoridade do/a professor/a é de fato permanentemente questionada na escola pela presença marcante de atos de indisciplina, ela, contudo, é raramente questionada de uma forma direta por meio do confronto permanente da figura do/a professor/a. Ou seja, pelos dados do Q-PIV, ao contrário do que faz crer certo imaginário social sobre a profissão docente, é possível inferir que a maioria dos/as estudantes investigados/as tende a manter algum nível de reconhecimento da autoridade do/a professor/a em sala de aula.

3) A comparação entre meninas e meninos indica que, conforme as percepções dos/as estudantes, os meninos estariam protagonizando com maior frequência os comportamentos de indisciplina que as meninas. Somente em um único caso, não realizar as atividades indicadas pelo/a professor/a, os percentuais somados de frequentemente e sempre para as meninas foram superiores aos dos meninos: nesse caso em apenas 1,4 pontos percentuais. As maiores diferenças encontradas entre meninas e meninos quando somadas as opções frequentemente e sempre foram: distrair-se com objetos (27 pontos), fazer gozações ou brincadeiras com os/as colegas (23,1 pontos), desobedecer as ordens do/a professor/a (18,3 pontos), sair de sala sem permissão (16,2 pontos) e responder de forma mal educada ou retrucar o/a professor/a (15 pontos). Assim, de um modo geral, os dados parecem sugerir que as diferenças entre meninas e meninos tendem a aumentar à medida que os alvos da indisciplina passam a ser as relações interpessoais entre os sujeitos em sala de aula, especialmente quando o ato desconsidera ou questiona frontalmente a autoridade do/a professor/a. Segundo Silva (2007), sair da sala de aula sem a permissão do/a professor/a é considerado um

comportamento de indisciplina grave, pois não somente transgredir uma regra, mas coloca sob a ameaça a autoridade do/a professor/a<sup>35</sup>.

4) Os dados do Q-PIV corroboram diversos estudos que enfatizam o fato de as meninas se submeterem mais facilmente à autoridade dos/as professores/as e se ajustarem melhor à disciplina da escola (DUARTE DA SILVA et al., 1999; RODRIGUES, 2009). Na maior parte desses estudos a maior adesão das meninas às regras escolares seria explicada por características da socialização familiar que exigiria delas a disciplina, o recato, a passividade e a submissão. Já os meninos, também devido à socialização familiar, seriam educados para serem independentes e apresentariam certas dificuldades em aderir às regras escolares. Destaca-se, porém, que as diferenças entre meninas e meninos, de acordo com as percepções dos/as estudantes, foram quase sempre muito pequenas, não ultrapassando os 10 pontos percentuais, quando somados os percentuais das opções frequentemente e sempre. Isso indica que, conforme Moreira e Santos (2002), Neves (2008) e Prodócimo et al (2010), as meninas, também descumprem ou transgridem as regras escolares, mesmo que em proporções um pouco menores que os meninos. Desse modo, mesmo que certos comportamentos como a desordem, o desacato às ordens dos/as professores/as ou os xingamentos e palavrões, não sejam ainda socialmente esperados por parte das meninas, eles não deixam de ser, em alguma medida, por elas protagonizados. Isso significa dizer que as meninas estariam agindo em desacordo com as expectativas sociais mais gerais de gênero que esperariam delas um comportamento recatado, dócil e submisso na sociedade e na escola (DUARTE DA SILVA et al, 1999; MOREIRA; SANTOS, 2002; NEVES, 2008; PRODÓCIMO et al, 2010).

### **3.1.2 - Percepções sobre os comportamentos de violência de meninas e meninos: frequência e característica da participação**

O quadro 2 apresenta os construtos e itens do Q-PIV referentes aos comportamentos de violência. Ressalva-se que o questionário inventaria apenas os comportamentos de violência praticados pelos/as estudantes. Cabe dizer que a violência escolar pode ter, como vítima ou protagonista, outros agentes do meio escolar. Porém,

---

<sup>35</sup>E este questionamento em relação à autoridade do/a professor/a não se restringe somente aos/as estudantes, mas pode ser usado como um mecanismo de avaliação da autoridade do/a professor/ pelas pessoas que se encontram fora da sala de aula.

nossa análise recai sobre os/as estudantes, motivo pelo qual não abordamos nesse estudo a participação dos demais sujeitos nos episódios de violência.

**Quadro 2 - Construtos e itens: comportamentos de violência**

<b>Construtos</b>	<b>Definições</b>	<b>Itens</b>
Violências físicas	Descreve comportamentos agressivos capazes de causar danos físicos às pessoas.	Com que frequência meninas e meninos agredem fisicamente o/a professor/a?
		Com que frequência meninas e meninos agredem fisicamente os/as colegas?
Violências verbais	Descreve comportamentos caracterizados pelo uso agressivo de palavras ou expressões (xingamentos e ofensas verbais) capazes de atingir moralmente ou psicologicamente a integridade das pessoas.	Com que frequência meninas e meninos agredem com palavrões ou xingamentos os/as colegas?
		Com que meninas e meninos agredem com palavrões ou xingamentos o/a professor/a?
Ameaças e Intimidações	Descreve comportamentos e condutas agressivas de ameaça e intimidação às pessoas.	Com que frequência meninas e meninos ameaçam ou intimidam os/as colegas?
		Com que frequência meninas e meninos ameaçam ou intimidam o/a professor/a?
Porte de armas	Descreve comportamentos que indicam o uso e porte de armas no espaço escolar.	Com que frequência meninas e meninos portam, mesmo que escondido, armas de fogo (revólver) em sala de aula?
		Com que frequência meninas e meninos, mesmo que escondido, portar armas como canivetes ou facas em sala de aula?
Uso de drogas	Descreve comportamentos que indicam a frequência às aulas sob o efeito de drogas lícitas e ilícitas.	Com que frequência meninas e meninos assistem as aulas sob o efeito de bebidas alcoólicas?
		Com que frequência meninas e meninos assistem as aulas sob o efeito de drogas ilícitas como maconha, cocaína, crack, Tíner ou LSD?
Depredação de propriedade	Descreve comportamentos que causam danos intencionais à propriedade das pessoas e da instituição escolar.	Com que frequência meninas e meninos danificam intencionalmente o patrimônio material da escola (quadro negro, carteiras, cadeiras, mapas, paredes, janelas, portas, etc.)?
		Com que frequência meninas e meninos danificam intencionalmente o patrimônio material do/a professor/a (celular, computador, etc.)?
		Com que frequência meninas e meninos danificam intencionalmente o patrimônio material dos/as colegas (cadernos, livros, celular, etc.)?
Discriminação e preconceitos	Descreve comportamentos de discriminação ou de preconceito em relação às pessoas devido as suas características físicas, sexuais, de gênero, etc.	Com que frequência meninas e meninos discriminam ou tratam com preconceito os/as colegas devido a sua cor ou raça?
		Com que frequência meninas e meninos discriminam ou tratam com preconceito uma colega devido ao fato de ela ser mulher?
		Com que frequência meninas e meninos discriminam ou tratam com preconceito algum/a colega pelo fato de ele ou ela ser pobre?

**Fonte:** SILVA; MATOS, 2016

## As violências físicas

A tabela 8 apresenta a percepção dos/as estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos participam em sala de aula de comportamentos agressivos capazes de causar danos físicos às pessoas. Segundo Abramovay (2012), as agressões físicas estão enquadradas nas “violências duras” que podem ser definidas como a intervenção física de um indivíduo contra a integridade de outro e também contra si mesmo. A agressão física é a forma de violência de maior visibilidade nas escolas, pela contundência dos atos praticados e por suas consequências (ABRAMOVAY, 2012).

**Tabela 8** - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos agressivos capazes de causar danos físicos às pessoas

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência meninas e meninos agredem fisicamente o/a professor/a?	MENINAS	89,1	3,4	0	0	7,5
	MENINOS	87,8	2,7	2,0	0,7	6,8
Com que frequência meninas e meninos agredem fisicamente os/as colegas?	MENINAS	42,9	29,9	9,5	5,4	12,2
	MENINOS	28,6	35,4	19,0	6,1	10,9

Fonte: Dados do Q-PIV

Conforme indicam os dados, conforme as percepções dos/as estudantes, a agressão física aos/às professores/as constitui um fenômeno bastante raro nas turmas investigadas. Nenhum/a estudante mencionou que as meninas tenham frequentemente ou sempre agredido fisicamente o/a professor/a, sendo que para os meninos esse índice foi de apenas 2,7%. Nota-se que a resposta nunca para essa questão atingiu 89,1% para as meninas e 87,8% para os meninos. A agressão física ao/à professor/a revelaria um forte enfraquecimento dos vínculos sociais na relação pedagógica. De acordo com as percepções dos/as estudantes, na escola investigada tais atos são raríssimos. Mas de acordo com dados de uma pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2013, com mais de 100 mil professores/as, sobre violência nas escolas, o Brasil lidera o ranking de agressões contra docentes.

Já em relação a agressão aos colegas, segundo as percepções dos/as estudantes, os índices encontrados foram significativamente superiores. Para 14,9% dos/as estudantes, as meninas frequentemente ou sempre agredem fisicamente os/as seus/suas colegas, índice que chega aos 25,1% entre os meninos. A opção nunca é de 42,9% para as meninas e de 28,6% para os meninos. Os percentuais para a opção raramente são de 29,9% para as meninas e de 35,4% para os meninos. Isso significa que, segundo a percepção dos/as estudantes, se a violência física praticada contra os docentes constitui um evento raríssimo nas turmas investigadas, aquela praticada contra os colegas não deixa de ser significativa. Segundo Abramovay (2012), geralmente, a agressão física ocorreria especialmente como meio de resolução de conflitos de diversos aspectos, desde brigas originadas por brincadeiras inofensivas até aquelas brigas ocasionadas pela disputa de relações afetivas, passando pelo exibicionismo característico da juventude que, em nossa sociedade, pode se expressar pelo uso da força. Para a autora, muitas dessas agressões poderiam ser explicadas tendo em vista a necessidade dos/das estudantes de serem aceitos e admirados.

Em uma sociedade em que o espetáculo constitui uma das principais formas de o indivíduo se presentificar no mundo, a visibilidade passa a ser objeto de desejo. As brigas e as disputas, em determinados grupos de jovens, podem colocá-los em evidência e, por isso, são cada vez mais, incentivados pelos outros (ABRAMOVAY, 2012, p. 53).

Já Maldonado e Williams (2005) explicam essas agressões a partir da violência doméstica ou intrafamiliar a qual os/as estudantes com problemas de condutas seriam submetidos/as em casa. Uma vez que os pais utilizam primordialmente a punição física como forma de educar os/as filhos/as, estariam mostrando a elas e eles que a violência seria uma forma apropriada de resolução de conflitos. Dessa forma, Maldonado e Williams (2005), apoiadas em Holden, Geffner, Jouriles (1998) e em Fantuzo e Lindquist (1989), verificaram que, em situação de violência doméstica ou intrafamiliar, as meninas apresentam um maior índice de internalização de comportamentos-problema e os meninos apresentam maior externalização de comportamentos-problema. Isto é, as meninas tendem a absorver os impactos causados pela violência doméstica ou intrafamiliar, podendo acarretar comportamentos de isolamento, queixas somáticas e ansiedade/depressão, enquanto os meninos tendem a reproduzir a violência da qual são vítimas, por meio da transgressão das regras e do comportamento agressivo.

Nota-se que no que tange às agressões aos/às professores/as as diferenças entre meninas e meninos são muitíssimo baixas, provavelmente em função da raridade da ocorrência do fenômeno, de acordo com as percepções dos/as estudantes. Já no que tange à agressão física aos/às colegas, a diferença observada foi de 10,2 pontos percentuais quando considerada a soma entre as opções frequentemente e sempre. Isso significa que são os meninos que tendem a agredir com maior frequência que as meninas os/as seus/as colegas de sala de aula. Porém, não podemos deixar de destacar que, embora com menor frequência que os meninos, as meninas também agridem, conforme também indicam os trabalhos de Vargas (2008), Neves (2008) e Prodócimo et al (2010).

### As violências verbais

A tabela 9 apresenta a percepção dos/as estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos participam em sala de aula de comportamentos caracterizados pelo uso agressivo de palavras ou expressões (xingamentos e ofensas verbais) capazes de atingir moralmente ou psicologicamente a integridade das pessoas. Segundo Abramovay (2012), as violências verbais contemplam as microviolências ou incivildades. São atos que muitas vezes não contradizem diretamente o que está prescrito no regimento da instituição, mas transgridem as regras da boa convivência na escola, sendo, portanto, reprovados pela instituição.

**Tabela 9** - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos caracterizados pelo uso agressivo de palavras ou expressões (xingamentos e ofensas verbais) capazes de atingir moralmente ou psicologicamente a integridade das pessoas

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência meninas e meninos agridem com palavrões ou xingamentos os/as colegas?	MENINAS	12,2	32,7	28,6	19,0	7,5
	MENINOS	8,2	25,9	36,7	24,5	4,8
Com que frequência meninas e meninos agridem com palavrões ou xingamentos o/a professor/a?	MENINAS	61,2	21,8	2,7	1,4	12,9
	MENINOS	59,2	19,7	7,5	0,7	12,9

Fonte: Dados do Q-PIV

De acordo com a tabela acima, agredir os colegas com palavrões ou xingamentos constitui um evento bastante frequente nas turmas investigadas. Para 47,6% dos/as estudantes as meninas frequentemente ou sempre agridem seus colegas com palavrões ou xingamentos, o percentual é de 61,2% para os meninos. Nota-se que a opção nunca foi assinalada por apenas 12,2% para as meninas e apenas 8,2% para os meninos, o que confirma que esse seria de fato um tipo de violência bastante praticado por grande parte dos/as estudantes nas turmas investigadas. Os resultados de Abramovay (2012) nos mostram que as agressões verbais são comuns e banalizadas no cotidiano da escola, por serem frequentemente interpretadas como brincadeiras pelo/a seu/a autor, ao contrário do caráter ofensivo que tem para a vítima. Segundo Camacho (2001), a escola, de um modo geral, não tem cumprido de modo eficiente sua função socializadora. Dessa forma, a convivência entre os/as estudantes é fortemente impactada pelos valores sociais predominantes na sociedade. Marcas como o preconceito, por exemplo, entram no espaço escolar permitindo aos/as estudantes a construção de experiências escolares, entre elas, a experiência da violência.

Já quando o alvo das agressões é o/a professor/a, esse tipo de conduta se mostra bem raro, conforme as percepções dos/as estudantes. Para apenas 4,1% dos/as estudantes as meninas frequentemente ou sempre agridem com palavrões ou xingamento o/a professor/a, índice que é de 8,2% para os meninos. A frequência com que a opção nunca foi assinalada pelos/as estudantes para essa questão é bastante alta, 61,2% para as meninas e 59,2% para os meninos. Essa baixíssima frequência para a ocorrência de agressões verbais em relação ao/à professor/a parece evidenciar que os/as estudantes ainda nutrem um grande respeito pela figura de do/a professor/a, reconhecendo nele/a uma autoridade.

Novamente são os meninos que, segundo a percepção dos/as estudantes, protagonizariam com maior frequência os episódios de violência. A diferença entre meninas e meninos foi de 13,6 pontos percentuais para a soma das opções frequentemente e sempre relativas às agressões aos colegas e de apenas 4,1 pontos percentuais para a soma das opções frequentemente e sempre relativas às agressões ao/à professor/a.

### **Ameaças e Intimidações**

A tabela 10 apresenta a percepção dos/as estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos participam em sala de aula de comportamentos e condutas

agressivas de ameaça e intimidação às pessoas. Segundo Abramovay (2012), as ameaças e intimidações compõem o quadro das “violências duras”. A ameaça<sup>36</sup> e a intimidação caracterizam-se como atos que têm por objetivo intimidar, amedrontar e criar situações de insegurança.

**Tabela 10** - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos e condutas agressivas de ameaça e intimidação às pessoas

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência meninas e meninos ameaçam ou intimidam os/as colegas?	MENINAS	38,8	20,4	14,3	2,0	24,5
	MENINOS	29,9	25,2	21,1	2,0	21,8
Com que frequência meninas e meninos ameaçam ou intimidam o/a professor/a?	MENINAS	76,9	6,8	0,7	0	15,6
	MENINOS	76,2	4,8	1,4	0,7	17,0

Fonte: Dados do Q-PIV

Para os/as estudantes investigados/as ameaçar ou intimidar os/as colegas constitui um comportamento pouco frequente nas turmas investigadas. Assim para 16,3% dos/as pesquisados/as as meninas frequentemente ou sempre ameaçam ou intimidam os/as colegas, índice que é de 23,1% para os meninos. Nota-se, entretanto, que os índices para a opção nunca não chegam a ultrapassar a casa dos 40 pontos percentuais e os percentuais da opção raramente são de 20,4% para as meninas e de 25,2% para os meninos. Isso significa que, embora seja um comportamento esporádico, ameaçar ou intimidar os/as colegas é um tipo de comportamento que faz parte do cotidiano escolar, conforme percepção dos/as estudantes. O mesmo não ocorre com as ameaças ou intimidações ao/a professor/a que atinge índices bastante baixos quando somadas as opções frequentemente e sempre: 0,7% para as meninas e 2,1% para os

<sup>36</sup>Ameaçar é um crime previsto no artigo 147 do Código Penal (1940) e consiste no ato de ameaçar alguém, por palavras, gestos ou outros meios, de lhe causar mal injusto e grave e, como punição, a lei determina detenção de um a seis meses ou multa. No caso de crianças e adolescentes, a ameaça não é um crime, mas sim um ato infracional, regido pelo Estatuto da Criança e Adolescente (1990). Sendo o/a menor punido com medidas socioeducativas. Disponíveis em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/crime-de-ameacahttps://jus.com.br/duvidas/376314/menor-de-idade-reu-primario-com-crime-de-ameaca>. Acesso em 18/09/19.

meninos. Destaca-se que para as agressões ao/à professor/a o índice de respostas a opção nunca é bastante elevado chegando a 76,9% para as meninas e 76,2% para os meninos, o que evidencia que a ameaça aos/às docentes constitui um evento raríssimo nas turmas investigadas. Em relação a esses dois itens chama a atenção também o alto de índice de estudantes que não souberam opinar, todos próximos aos 20 pontos percentuais. Segundo Abramovay (2012), as ameaças surgem como forma de “questionar” a autoridade dos adultos da escola, de testá-la, acabando por reforçar, no clima escolar, sentimentos de insegurança e de descrença na própria instituição. Trata-se, porém, de um comportamento raro nas turmas pesquisadas, de acordo com as percepções dos/as estudantes.

A comparação entre meninas e meninos aponta que, na percepção dos/as estudantes, seriam os meninos que intimidariam ou ameaçariam com maior frequência seus/suas colegas ou professores/as. Contudo, as diferenças de gênero foram pequenas: 6,8 pontos percentuais para a soma de frequentemente e sempre nas ameaças e intimidações aos colegas e 1,4 pontos percentuais para a soma de frequentemente e sempre para as ameaças e intimidações a professores/as.

### **Porte de armas**

A tabela 11 apresenta a percepção dos/as estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos portam armas no espaço escolar. De acordo com Abramovay (2012), o porte de arma se enquadra nas violências duras e, geralmente, significa a intenção do indivíduo de se proteger. Porém, conforme adverte a autora, não se pode desconsiderar que sempre existe a possibilidade de se acionar a arma quando se está de posse dela, considerando que na maioria das vezes, são os/as estudantes mais vitimizados/as os que vão armados à escola, seja por medo ou por sentimento de vingança. Ademais, a presença de armas, gera tensão no clima escolar e fragiliza a instituição. As armas mais comuns nas escolas são denominadas as “armas brancas”, principalmente lâminas metálicas. São de fácil acesso, menos caras e, algumas vezes, fazem parte do material escolar, como a lâmina do apontador de lápis (ABRAMOVAY, 2012).

**Tabela 11** - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos que indicam o uso e porte de armas no espaço escolar

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência meninas e meninos portam, mesmo que escondido, armas de fogo (revólver) em sala de aula?	MENINAS	87,1	2,7	0	0	10,2
	MENINOS	87,1	2,0	0,7	0,7	9,5
Com que frequência meninas e meninos portam, mesmo que escondido, armas como canivetes ou facas sala de aula?	MENINAS	77,6	4,8	0,7	0	17,0
	MENINOS	74,8	6,8	1,4	1,4	15,6

Fonte: Dados do Q-PIV

Os dados referentes ao porte de armas de fogo e de outros tipos de armas em sala de aula demonstram que esses constituem comportamentos raríssimos nas turmas investigadas. Para porte de armas de fogo a opção nunca atingiu 87,1%, tanto para meninas como para meninos. Já para o porte de canivetes ou facas esse percentual é de 77,6% para as meninas e de 74,8% para os meninos. Para ambos os gêneros a soma das opções frequentemente e sempre não chegam a atingir os 3 pontos percentuais para os meninos e 1 ponto percentual para as meninas. As diferenças entre os gêneros são, portanto, ínfimas considerando que esse é um tipo de comportamento pouquíssimo presente nas turmas investigadas, independente do gênero do/a estudante. Segundo Abramovay (2012), a presença de armas na escola indica que este espaço deixou de ser um lugar seguro e de proteção, promovendo um sentimento de vulnerabilidade e impotência em relação ao/à outro/a. Desse modo, em alguma medida, nossos dados sugerem que os/as estudantes pesquisados/as percebem a escola como um local seguro e de proteção.

### Uso de drogas

A tabela 12 apresenta a percepção dos/as estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos assistem às aulas sob o efeito de drogas lícitas e ilícitas. Conforme

Abramovay (2009), o uso de drogas é classificado como “*violências duras*” e caracteriza-se pela ingestão de substância ativa (drogas) qualquer substância (tabaco, álcool, maconha, crack, etc.) que acelere ou retarde a atividade do organismo sobre o qual tem um efeito. O uso de substâncias psicoativas tem se tornado nos últimos anos um problema de saúde pública em todo o mundo, pois é cada vez maior o número de pessoas que utilizam destas substâncias. Como consequência, percebe-se um aumento nos índices de acidentes automobilísticos, violência e transtornos sociais. Sabe-se que o uso precoce de drogas tem se tornado mais comum e é fator decisivo no estabelecimento do vício. A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)<sup>37</sup>, divulgada em 26 de agosto de 2016, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), traz dados alarmantes sobre os hábitos dos/as adolescentes brasileiros. O trabalho, referente ao ano de 2015, foi realizado com estudantes concluintes do 9º ano em escolas públicas e privadas de todo o país, a maioria entre 13 e 15 anos. Os resultados mostram que o percentual de jovens que já experimentaram bebidas alcoólicas subiu de 50,3%, em 2012, para 55,5% em 2015; já a taxa dos que usaram drogas ilícitas aumentou de 7,3% para 9% no mesmo período.

---

<sup>37</sup> A PeNSE é uma pesquisa realizada por amostragem com estudantes adolescentes, desde 2009, utilizando como referência para seleção o cadastro das escolas públicas e privadas. A pesquisa faz parte das ações do Ministério da Saúde em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e com o apoio do Ministério da Educação (MEC). É uma pesquisa realizada com estudantes adolescentes, desde 2009. O objetivo da PeNSE é subsidiar o monitoramento de fatores de risco e proteção à saúde em escolares do Brasil. Além disso, identifica as questões prioritárias para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção da saúde em escolares, em especial o Programa Saúde na Escola (PSE). Disponível em: <http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/pense>. Acesso: 20/08/19

**Tabela 12 -** Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos que indicam estudantes que assistem às aulas sob o efeito de drogas lícitas e ilícitas

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência meninas e meninos assistem as aulas sob efeito sob o efeito de bebidas alcoólicas?	MENINAS	70,1	9,5	3,4	0	17,0
	MENINOS	66,0	13,6	3,4	0,7	16,3
Com que frequência meninas e meninos frequentam as aulas sob o efeito de drogas ilícitas como maconha, cocaína, crack, tiner ou LSD?	MENINAS	72,1	5,4	2,0	0,7	19,7
	MENINOS	67,3	6,1	2,7	0,7	23,1

**Fonte:** Dados do Q-PIV

Contudo, o consumo de drogas lícitas e ilícitas também constitui, na percepção dos/as estudantes, um comportamento bastante raro durante as aulas das turmas investigadas. Para 70,1% dos/as estudantes, as meninas nunca assistem as aulas sob o efeito de bebidas alcoólicas, índice que é de 66% para os meninos. A soma das respostas frequentemente e sempre é de apenas 3,4% para as meninas e de apenas 4,1% para os meninos. Os resultados para drogas ilícitas são muito parecidos, 72,1% dos/as pesquisados/as afirmaram que as meninas nunca frequentam as aulas sob o efeito de drogas ilícitas, percentual que é de que 67,3% para os meninos. A soma das respostas frequentemente e sempre é de apenas 2,7% para as meninas e de apenas 3,4% para os meninos. Nota-se que o percentual de estudantes que dizem não saber opinar sobre a frequência com que meninas e meninos frequentam a aula sob o efeito de drogas lícitas e ilícitas giram em torno dos 20 pontos percentuais, sinalizando alguma dificuldade dos participantes em emitirem opinião sobre o tema. Embora a comparação entre gêneros novamente seja favorável às meninas, as diferenças nos percentuais são muitíssimo pequenas, uma vez que esses são comportamentos raros nas turmas investigadas, segundo percepções dos/as estudantes.

## Depredação de propriedade

A tabela 13 apresenta a percepção dos/as estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos praticam comportamentos que causam danos intencionais à propriedade das pessoas e da instituição escolar. Segundo Blin (2005), a depredação de propriedade se enquadra nas violências físicas. A depredação intencional dos espaços e dos materiais da escola se refere à ausência ou ao diminuto sentimento de pertencimento do/a estudante em relação à escola. Já a depredação do patrimônio individual, seja do/a professor/a e/ou de um/a colega, se referiria ao desejo de afrontar seu/sua opositor/a, sem causar danos físicos à pessoa.

**Tabela 13** - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos que causam danos intencionais à propriedade das pessoas e da instituição escolar

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	FREQUENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência meninas e meninos danificam intencionalmente o patrimônio material da escola quadro, mesas, cadeiras, mapas, paredes, janelas, portas, etc.)?	MENINAS	29,3	36,7	10,2	6,8	17,0
	MENINOS	20,4	35,4	17,0	10,9	16,3
Com que frequência meninas e meninos danificam intencional-mente o patrimônio material do/a professor/a (celular, computador, etc)?	MENINAS	71,4	10,2	3,4	2,0	12,9
	MENINOS	69,4	12,9	2,0	2,0	13,6
Com que frequência meninas e meninos danificam intencional-mente o patrimônio material dos/as colegas (cadernos, livros, celular etc.)?	MENINAS	31,3	32,7	10,2	8,2	17,7
	MENINOS	23,1	34,7	16,3	10,2	15,6

Fonte: Dados do Q-PIV

Como mostram os dados, segundo as percepções dos/as estudantes, embora não seja muito frequente, o comportamento de danificar intencionalmente o patrimônio material da escola e dos colegas é uma realidade não muito rara nas turmas investigadas. O percentual daqueles que indicaram que meninas frequentemente ou sempre danificam intencionalmente o patrimônio material da escola é de 17%, sendo de 27,9% o percentual para os meninos. Os percentuais para a opção nunca não passam para meninas e meninos dos 30 pontos percentuais e a opção raramente chega a 36,7% para as meninas e 35,4% para os meninos. Já em relação aos danos causados intencionalmente ao material dos colegas, a soma dos percentuais daqueles que marcaram frequentemente e sempre é de 18,4% para as meninas e de 26,5% para os meninos. Os percentuais mais elevados foram encontrados na opção raramente 32,7% para as meninas e 34,7% para os meninos. Isso indica que embora não sejam muito frequentes, os danos intencionais ao patrimônio da escola e dos colegas fazem parte do cotidiano das turmas investigadas, de acordo com as percepções dos/as estudantes.

A situação é bastante diferente quando o dano intencional se refere ao patrimônio do/a professor/a. Nota-se que 71,4% dos/as estudantes respondem que as meninas nunca danificam intencionalmente o patrimônio do/a professor/a, índice que é de 69,4% para os meninos. Quando se soma as opções frequentemente e sempre para esse item os percentuais obtidos são muitíssimos baixos: 5,4% para as meninas e 4% para os meninos.

As comparações por gênero novamente indicam que são os meninos que mais frequentemente praticam os atos de violência, conforme as percepções dos/a estudantes. Nota-se que as diferenças entre meninas e meninos nos percentuais da opção nunca são sempre favoráveis às meninas: 8,9 pontos para danos à escola, 8,2 pontos para danos aos colegas e 2 pontos para dano ao/a professor/a. Quando se compara a soma dos percentuais daqueles que marcaram a opção frequentemente e sempre, as diferenças entre meninos e meninas são de 11,9 pontos percentuais para danos à escola e de 8,1 pontos percentuais para danos aos/às colegas. No caso dos danos ao/a professor/a, embora os percentuais sejam muito baixos, a diferença entre meninas e meninos é de apenas 1,4 pontos, nesse caso favorável aos meninos.

## **Discriminação e preconceitos**

A tabela 14 apresenta a percepção dos/as estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos praticam comportamentos de discriminação ou de preconceito em relação às pessoas devido as suas características físicas, sexuais e de gênero. De acordo com a classificação de Abramovay (2012), as “violências duras” são aquelas que podem ser enquadradas no Código Penal Brasileiro. Desse modo, a discriminação e o preconceito<sup>38</sup> podem ser enquadrados nas “violências duras”. Abramovay (2009), apoiada nos estudiosos sobre o tema, adverte para a necessidade de distinguir conceitualmente os termos preconceito e discriminação. Segundo os estudiosos, o preconceito se relaciona com a crença preconcebida acerca de atributos e qualidades de indivíduos a partir das características específicas, como a raça/cor, o gênero, etc. Enquanto que a discriminação refere-se a comportamento e tratamento diferencial de pessoas. A discriminação traz consigo um forte componente ao qual Bourdieu (1989) conceituou como violência simbólica, ou seja, “aquela que se configura por meio da utilização de símbolos – em particular da linguagem – que seduzem as vítimas, tornando-se cúmplices da violência que sofrem, sem que se deem conta do fato” (ABRAMOVAY, 2012, p. 47). Dessa forma, a discriminação também pode ser classificada como violência simbólica. O binômio intercambiável preconceito/discriminação se pauta na crença de inferioridades e superioridades intrínsecas a determinados indivíduos.

---

38 Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989: inicialmente, a lei foi elaborada para a punição de crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e ficou conhecida como lei do racismo, mas a lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997, acrescentou os termos etnia, religião e procedência nacional, e ampliou a proteção da lei para vários tipos de intolerância. As penas previstas podem chegar até 5 anos de reclusão e variam de acordo com o tipo de conduta. No caso de crianças e adolescentes, a discriminação e o preconceito não são crimes, mas sim atos infracionais regidos pelo Estatuto da Criança e Adolescente (1990). Sendo o/a menor punido/a com medidas socioeducativas. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/educacao-semanal/discriminacao-ou-preconceito-1>. Acesso em 26/7/19

**Tabela 14** - Percepção de meninas e meninos sobre a frequência de comportamentos de discriminação ou de preconceito em relação às pessoas devido as suas características físicas, sexuais, de gênero, etc

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARA MENTE	FREQUENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência os alunos discriminam ou tratam com preconceito os/as colegas devido a sua cor ou raça?	MENINAS	42,2	32,0	5,4	5,4	15,0
	MENINOS	37,4	26,5	15,0	8,8	12,2
Com que frequência os alunos discriminam ou tratam com preconceito uma colega pelo fato de ela ser mulher?	MENINAS	65,3	12,2	4,8	1,4	16,3
	MENINOS	53,1	18,4	7,5	4,8	16,3
Com que frequência os alunos discriminam algum/a colega pelo fato de ele ou ela ser pobre?	MENINAS	72,1	8,8	3,4	1,4	14,3
	MENINOS	68,0	12,2	2,7	4,1	12,9

**Fonte:** Dados do Q-PIV

Conforme a tabela acima, na percepção dos/as estudantes, comportamentos de discriminação e preconceito contra a mulher e contra pessoas pobres não seriam muito frequentes nas turmas investigadas. Desse modo, quando somados os percentuais das opções frequentemente e sempre, apenas 6,2% dos/as estudantes dizem que meninas discriminam as pessoas pelo fato de serem mulheres e apenas 11,3% dizem que os meninos cometem esse mesmo tipo de discriminação. Os percentuais para a opção nunca são bastante elevados: 65,3 para as meninas e 53,1 para os meninos. Apesar de relativamente baixos os percentuais frequentemente e sempre em comparação aos percentuais nunca e raramente, observamos que há estudantes que discriminam ou tem preconceito em relação a uma pessoa pelo fato dessa pessoa ser mulher. Podemos inferir que tal comportamento se estabelece tendo em vista que a sociedade brasileira contemporânea, na qual somos educados/as, é patriarcal e, como vimos no Capítulo I desta dissertação, foi propalada, historicamente, a suposta supremacia masculina versus a suposta inferioridade feminina. Já em relação à discriminação às pessoas pobres,

quando somados os percentuais das opções frequentemente e sempre, os valores são de apenas 4,8% para as meninas e de apenas 6,8% para os meninos. Novamente os percentuais para a opção nunca são elevados: 72,1% para meninas e 68% para os meninos. Assim, na escola investigada os percentuais frequentemente e sempre são baixos indicando que este tipo de comportamento de violência é raro na instituição, segundo a percepção dos/as estudantes. Entretanto, contrariamente, Abramovay (2012) encontrou em seus estudos que nas escolas investigadas não seriam raros os casos de discriminação de estudantes em função de sua classe social (local da moradia, modo de se vestir, ocupação de seus familiares, etc.). Segundo a autora, muitas vezes a consequência desse tipo de discriminação é o comprometimento da experiência escolar dos/as estudantes por ela afetados/as, que, eventualmente, evadem da escola.

Já em relação à discriminação racial os números indicam uma situação um pouco diferente, demonstrando que essa seria, segundo as percepções dos/as estudantes, uma forma de discriminação bem mais presente nas turmas investigadas. Quando somados os percentuais das opções frequentemente e sempre, segundo a percepção dos estudantes, 10,8% das meninas e 23,8% dos meninos discriminam ou tratam com preconceito seus/suas colegas de sala devido à cor ou raça. Os percentuais para a opção nunca são bastante inferiores àqueles encontrados nos outros dois itens: 42,2% para as meninas e 37,4% para os meninos. Os percentuais para a opção raramente são importantes, 32% para as meninas e 26,5% para os meninos, confirmando que não se trata de um tipo de discriminação que não esteja presente nas turmas investigadas. Abramovay (2009) ressalta que o cotidiano das crianças, adolescentes e jovens é permeado por estereótipos negativos sobre a população negra (população escrava ou pobre; criminosa ou ameaçadora), que se repetem, se produzem e se reproduzem dentro das escolas. Ainda segundo a autora, o uso de apelidos, como forma de menosprezo e discriminação racial – ainda que frequentemente interpretado como “brincadeira” – é bastante comum.

Também em relação às variadas formas de discriminação ou preconceito os meninos apresentam, na percepção dos/as estudantes, um comportamento mais violento que aquele manifestado pelas meninas. As diferenças maiores nos percentuais foram encontradas em relação à discriminação racial, 13 pontos quando somados os percentuais das opções frequentemente e sempre; e, na opção nunca para discriminação de gênero 12,2 pontos percentuais é a diferença entre meninas e meninos.

Algumas conclusões gerais podem ser retiradas a partir da análise das percepções dos/as estudantes sobre os comportamentos de violência escolar acima apresentados e analisados.

1) Os dados do questionário para os itens de violência confirmam a tese segundo a qual, quando comparados aos comportamentos de indisciplina, os atos de violência, embora mais graves, não são tão rotineiros no ambiente escolar, conforme percepções dos/as estudantes (ESTRELA, 2002; AMADO, 2001; SILVA, 2007). Para a maior parte dos comportamentos analisados no Q-PIV os percentuais relativos à opção nunca se aproximaram ou superam 70% das respostas, tanto para meninas como para meninos. Nesse sentido, comportamentos como agressão física aos/às docentes, xingar o/a professor/a, intimidar o/a professor/a, danificar o patrimônio do/a professor/a, portar armas de fogo, portar armas brancas como canivetes e facas ou frequentar as aulas sobre efeito de drogas lícitas ou ilícitas, são pouquíssimo frequentes nas turmas investigadas. Percebe-se que, assim como foi visto em relação à indisciplina, a frequência dos comportamentos de violência diminui à medida que eles atingem diretamente aos/às professores/as. Isso parece demonstrar que embora se observe um questionamento da autoridade do/a professor/a, comportamentos que afetam mais explicitamente e diretamente o/a professor/a ou sua autoridade não são tão comuns. A maior perturbação é a das condições de funcionamento da aula e das relações entre os/as próprios/as alunos/as, sendo o/a professor/a diretamente pouco afetado/a. Esses dados contrariam assim as notícias divulgadas rotineiramente na mídia e que têm contribuído para o agravamento do imaginário social de que os/as professores/as seriam cotidianamente confrontados/as e agredidos/as. Sabemos que fatos envolvendo agressão aos/às professores/as ocorrem nas escolas, mas os dados da pesquisa nos mostram que não é prudente generalizar para o conjunto das instituições. Conforme as percepções dos/as estudantes, embora bem distantes dos índices encontrados para a maioria dos casos de indisciplina, alguns comportamentos de violência se mostraram mais presentes nas turmas investigadas, a saber: agredir fisicamente os/as colegas, xingar ou falar palavrões aos/às colegas, intimidar os/as colegas, causar danos ao patrimônio da escola e discriminar ou tratar com preconceito os/as colegas devido à cor ou raça. Observa-se que a ampla maioria dessas violências interfere diretamente na qualidade da relação

entre os/as colegas de classe. Chama a atenção também o fato de a propriedade do/a professor/a ser, segundo os nossos dados, mais respeitada que a propriedade da escola, que devia ser considerada um bem coletivo. Contudo, não podemos subestimar as situações de violência e nem desconsiderar a sua presença nas escolas, uma vez que, mesmo com baixo volume de ocorrência, ao contrário da indisciplina, a violência possui grande gravidade intrínseca, podendo acarretar danos físicos, morais e psicológicos em suas vítimas (SILVA, 2007). Ademais, como indicam Blin (2005), Abramovay (2009, 2012) e Camacho (2001) estaríamos observando nos últimos anos um crescimento das práticas de violências nas escolas, principalmente entre os jovens.

2) Tal como os comportamentos de indisciplina, os comportamentos de violência, segundo a percepção dos/as estudantes, também seriam mais frequentemente protagonizados pelos meninos. Para todos os tipos de violência analisados no Q-PIV os percentuais de nunca são sempre favoráveis às meninas, mesmo que essas diferenças sejam pequenas para a ampla maioria dos casos, quase sempre abaixo dos 5 pontos percentuais. As maiores diferenças entre meninas e meninos para a opção nunca foram observadas em relação à agressão física a colegas (14,3 pontos) e discriminar colegas pelo fato de ela ser mulher (12,2 pontos). Quando se observa as diferenças entre meninos e meninas na soma das opções frequentemente e sempre, novamente, todos os percentuais são favoráveis às meninas, excetuando danificar intencionalmente o material do/a professor/a em que a diferença é de 1,4 pontos a mais para as meninas. As maiores diferenças nesse caso ficaram por conta dos itens agredir com palavrões e xingamentos os colegas (13,6 pontos), danificar intencionalmente o patrimônio da escola (11,9 pontos), discriminar um/a colega devido a cor ou raça (10,8 pontos) e agredir fisicamente um/a colega (10,2 pontos). O Q- PIV não nos permite fazer uma análise dos fatores que poderiam explicar essas diferenças. Contudo, estudos e análises feitas por alguns/as pesquisadores/as têm contribuído para o delineamento de algumas explicações. Segundo Maldonado e Williams (2005), por exemplo, o comportamento violento das meninas e dos meninos pode ser atribuído à violência doméstica ou intrafamiliar a qual os/as estudantes com problemas de condutas são submetidos/as em casa. Porém, as meninas apresentariam um maior índice de internalização de comportamentos-problema e os meninos apresentariam maior externalização de comportamentos-problema. Como dissemos anteriormente, os meninos tendem a externar mais o comportamento violento, decorrente da violência doméstica ou

intrafamiliar a que são submetidos, protagonizando mais os comportamentos de violência. Isto é, as meninas tendem a introjetar os impactos da violência doméstica ou intrafamiliar, gerando comportamentos de isolamento, depressão, enquanto, os meninos tendem a reproduzir a violência doméstica ou intrafamiliar vivenciada. Connel (1995), Carvalho (2003), Brito (2004) e Abramovay (2009, 2012) explicam que os meninos apresentariam comportamentos de violência com o objetivo de adquirir prestígio, marcar diferenças, obter prazer e satisfação, principalmente quando não conseguem tais objetivos pelo sucesso acadêmico. Assim sendo, a transgressão das regras faria parte da constituição de uma das diferentes formas de masculinidades. Connel (1995) aponta diferentes formas de masculinidades, aqui destacaremos a “masculinidade de protesto”. Segundo Connel (1995) a “masculinidade de protesto” está presente principalmente nos meninos pertencentes à classe trabalhadora e que não conseguem alcançar status social tendo por recurso o sucesso acadêmico. Dessa forma, diante do insucesso escolar, buscam outras possibilidades de reconhecimento, como a força física e a agressão.

3) Embora nossos dados evidenciam que as meninas tendem a protagonizar com menor frequência os episódios de violência em sala de aula, eles também acabam revelando que a violência é também um comportamento que faz parte da rotina das garotas dentro da escola investigada. Nota-se que para grande maioria dos casos as diferenças entre meninas e meninos são pequenas, geralmente abaixo dos 5 pontos percentuais. De acordo com as percepções dos/as estudantes, os tipos de violência em que as meninas mais se destacaram quando se somam os percentuais das opções frequentemente e sempre foram: agredir os/as colegas com palavrões e xingamentos (47,6%), danificar intencionalmente o material dos/as colegas (18,2%), danificar o patrimônio da escola (17%), ameaçar ou intimidar os/as colegas (16,3%). Note que todas essas violências atingem diretamente as relações com os colegas em sala de aula. Segundo Camacho (2001), os/as estudantes, dentro da escola vão construindo um modo de viver que independe e que pode até negar a vida da escola. Como há uma ausência de proposta educativa, a escola não ressignifica os valores sociais predominantes e acaba por permitir que esses valores invadam o seu ambiente sem nenhum filtro educativo. Com isso, marcas como o preconceito, a discriminação, por exemplo, acabam se alojando no interior do espaço escolar. A falta de alcance da ação socializadora na convivência entre os pares promove aberturas que permitem aos/às estudantes a construção de experiências escolares, entre elas, a experiência da violência. Desse

modo, tal como nos apontaram Moreira e Santos (2002), Vargas (2008), Neves (2008) e Prodócimo et al (2010), as meninas também transgridem e têm atitudes violentas, porém em menor número do que os meninos. Isso significa que as meninas não parecem estar piores que os meninos, conforme mostra o discurso dos/as profissionais das escolas pesquisadas por alguns/as autores/as (VARGAS, 2008; NEVES, 2008). Duas hipóteses parecem explicar a força com que esses discursos têm aparecido em alguns trabalhos acadêmicos: a primeira é a de que de fato a conduta das meninas tem se aproximado cada vez mais daquela adotada pelos meninos, mesmo que ainda cometam em menor número os atos de indisciplina e de violência; a segunda é que qualquer prática de indisciplina ou violência praticada pelas meninas tende a ter uma maior visibilidade nas escolas uma vez que essa conduta quebra as expectativas sociais de gênero construídas em relação às meninas.

4) É importante ressaltar que um dos limites dessa pesquisa é a investigação ter ficado restrita ao ambiente da sala de aula. Estudos mostram que as violências, principalmente as físicas e as verbais, ocorrem, sobretudo, no pátio e nos corredores, ou seja, longe dos olhares dos adultos (CAMACHO, 2001). Podemos considerar que o alto índice para as frequências nunca e raramente poderia ter sido afetado pelo fato da pesquisa ter sido feita a partir das percepções dos/as estudantes dos comportamentos de violência ocorridos em sala de aula. Talvez nossos resultados fossem diferentes, se nosso alcance fosse maior, contemplando outros espaços da escola. Contudo, nosso foco recaiu sobre o espaço da sala de aula, local em que a maioria das atividades pedagógicas ocorre nas escolas e que é geralmente pouco explorado nas investigações sobre violência escolar.

### **3.2- Autoclassificação e heteroclassificação: indisciplina e as percepções sobre si e sobre os outros na sala de aula**

Para melhor compreender as percepções que os/as estudantes têm sobre a participação de meninas e meninos nos comportamentos de indisciplina, foi desenvolvido o Q-HAE, com o objetivo de verificar a forma como os/as estudantes tendem a perceber a si mesmos e os/as seus/suas colegas de sala de aula, tanto as meninas quanto os meninos, no que tange a frequência de suas participações nos episódios de indisciplina.

Este instrumento foi inspirado na tipologia estabelecida por Silva (2007). Em seu estudo, para dar conta da multiplicidade de formas como os alunos se relacionam com as regras escolares, a partir da observação sistemática dos comportamentos dos estudantes em sala de aula, Silva (2007) chegou à conclusão de que existiriam na sala de aula basicamente três tipos mais gerais de estudantes: os “frequentemente na disciplina”, os “frequentemente na indisciplina” e os “ocasionais na indisciplina”, conforme foi detalhado no Capítulo 2 desta pesquisa. Conforme ressalta Silva (2007), essa categorização não pretende, contudo, esgotar a variedade infinita de formas de relação dos/as estudantes com as regras escolares que é bem mais complexa e dinâmica.

Contrariamente ao Q-PIV, o objetivo do Q-HAE não é permitir que os/as estudantes avaliem a frequência genérica da participação de meninas e meninos nos mais diversos tipos de comportamentos de indisciplina, mas buscar compreender o modo como eles/as percebem a participação de cada colega de sala nos atos de indisciplina, de modo a ser possível mensurar, classificar e qualificar essa participação. Silva (2007), em seu estudo, mostra-nos a diferença entre o discurso dos/as professores/as acerca do comportamento dos/as alunos/as quando falam de um modo genérico sobre eles e quando os seus discursos se referiam a um/a aluno/a concreto com o/a qual ele ou ela trabalha. Silva (2007) percebeu que o primeiro discurso tende a ter uma visão generalizante que considera os/as alunos/as como uma massa homogênea, em que a indisciplina é uma característica geral do comportamento dos/as adolescentes, percebidos como naturalmente avessos às regras. Ao contrário, ao se referirem aos/às estudantes concretos com os/as quais trabalham, os/as professores/as e alunos/as foram capazes de estabelecer diferenças entre os/as alunos/as, reconhecendo que não há uma forma de comportamento disciplinar homogêneo e que as interações na sala de aula são bem mais complexas e dinâmicas. Dessa forma, nosso instrumento permite que os/as estudantes avaliem cada colega concreto com o/a qual convive em sala de aula, procurando identificar qual seria a sua conduta mais habitual. Permite, ainda que o/a estudante avalie a sua própria frequência de participação nos atos de indisciplina, qualificando-a em uma das categorias ou tipos definidos por Silva (2007).

Desse modo, foi gerado um banco de dados em que cada estudante foi qualificado/a em termos de sua participação nos atos de indisciplina: autoclassificação e heteroclassificação.

A partir dos dados coletados foi possível responder a algumas questões centrais como: em quais das três formas típicas de relação dos/as alunos/as com as regras

escolares meninas e meninos foram mais frequentemente classificados/as? Como as meninas classificaram as próprias meninas? E como os meninos classificaram as meninas? Como as meninas se autot classificam e como os meninos se autot classificam? Existiria coincidência entre a autot classificação e a heterot classificação entre meninas e meninos?

A seguir passamos a apresentar e analisar os dados coletados.

**Tabela 15** - Dados gerais da heterot classificação dos/as estudantes de acordo com a frequência de participação nos episódios de indisciplina

	<b>FREQUENTE NA DISCIPLINA</b>	<b>FREQUENTE NA INDISCIPLINA</b>	<b>OCASIONAL NA INDISCIPLINA</b>	<b>TOTAL</b>
Frequência	78	16	73	167
Percentual	46,7	9,6	43,7	100,0

**Fonte:** Dados do Q-HAE

Foram coletados 167 quadros de heterot classificação respondidos por meninas e meninos. Como mostra a tabela acima, 46,7% dos/as estudantes heterot classificaram os/as colegas da sala como sendo “frequentes na disciplina”, 9,6% heterot classificaram os/as colegas como sendo “frequentes na indisciplina” e 43,7% heterot classificaram os/as colegas como sendo “ocasionais na indisciplina”. Note que os dados corroboram os estudos de Silva (2007), apontando a multiplicidade de comportamentos dos/as estudantes e evidenciando que poucos são os/as estudantes “frequentes na indisciplina” como fazem crer geralmente os discursos e as críticas dos/as professores/as. Além disso, Silva (2007) constata que a maioria dos/as estudantes oscila em seus comportamentos. Muitas vezes, essa oscilação se faz em virtude do estilo normativo e pedagógico dos/as professores/as. Contudo é preciso salientar que esses dados evidenciam uma percepção relativamente negativa do comportamento dos/as colegas, uma vez que eles são majoritariamente classificados dentro dos dois tipos que em algum nível tende a participar dos episódios de indisciplina, mesmo que a maior parte apenas de uma forma ocasional.

A tabela 16 apresenta os resultados referentes a heterot classificação realizada pelos/as estudantes de acordo com o gênero dos/as estudantes. Isso nos permitiu

verificar como meninas e meninos são vistos pelos/as colegas de sala de aula em termos da frequência com que participam dos episódios de indisciplina.

**Tabela 16** - Heteroclassificação de meninas e meninos de acordo com a frequência de participação nos episódios de indisciplina

<b>GÊNERO</b>	<b>FREQUENTE NA DISCIPLINA</b>	<b>FREQUENTE NA INDISCIPLINA</b>	<b>OCASIONAL NA INDISCIPLINA</b>
MENINAS	62,8	2,6	34,6
MENINOS	30,4	15,9	53,6

**Fonte:** Dados do Q-HAE

Conforme mostra a tabela, 62,8% das meninas foram heteroclassificadas por seus/suas colegas como sendo “frequentemente na disciplina”, 34,6% como “ocasionais na indisciplina” e apenas 2,6% como “frequentemente na indisciplina”. Já em relação aos meninos, 30,4% foram classificados como “frequentemente na disciplina”, percentual que é inferior a metade daquele encontrado para as meninas, 53,6% foram classificados como “ocasionais na indisciplina” e 15,9% como “frequentemente na indisciplina”.

De um modo geral, esses dados confirmam aqueles obtidos por meio do Q-PIV ao reforçarem a percepção de que as meninas têm uma relação mais positiva e de maior adesão em relação às regras escolares, em que pese o fato de também transgredirem as regras escolares.

A tabela 17 apresenta os resultados relativos à autoclassificação realizada pelos/as estudantes tendo em vista a frequência da participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina.

**Tabela 17** - Autoclassificação de meninas e meninos de acordo com a frequência de suas participações nos episódios de indisciplina

<b>GÊNERO</b>	<b>FREQUENTE NA DISCIPLINA</b>	<b>FREQUENTE NA INDISCIPLINA</b>	<b>OCASIONAL NA INDISCIPLINA</b>
MENINAS	50,0	1,4	48,6
MENINOS	30,2	11,1	58,7

**Fonte:** Dados do Q-HAE

De acordo com os dados acima, 50% das meninas se autotransclassificam como “frequentemente na disciplina”, 48,6% como “ocasionais na indisciplina” e apenas 1,4% como “frequentemente na indisciplina”. Nota-se que as classificações realizadas pelas próprias meninas são em geral menos positivas que aquelas realizadas pelo conjunto dos/as estudantes. Isso ocorre especialmente em função do fato de as meninas tenderem a se autotransclassificarem um pouco mais como sendo “ocasionais na indisciplina”. Ou seja, essas meninas assumem que não mantêm um comportamento disciplinado tão frequente como o conjunto dos/as estudantes avalia. Desse modo, se percebem como sendo meninas que transgridem, ainda que de forma menos persistente, ou seja, mais ocasional. Por outro lado, é preciso admitir que essa autotransclassificação expressiva das meninas como sendo “frequentemente na disciplina”, corrobora com os achados encontrados no estudo desenvolvido por Duarte da Silva et al (1999) que ressaltam que as meninas teriam um comportamento mais calmo, obediente e adaptado às normas escolares quando comparadas aos meninos.

Já no que tange aos meninos, 30,2% deles se autotransclassificam como “frequentemente na disciplina”, 58,7% como “ocasionais na indisciplina” e 11,1% como “frequentemente na indisciplina”. Isso evidencia que não existe uma grande diferença entre as heterotransclassificações realizadas pelo conjunto dos/as estudantes e a autotransclassificações realizadas pelos próprios meninos. Desse modo, os próprios meninos se percebem como sendo mais frequentemente envolvidos nos atos de indisciplina, embora os casos daqueles que cujo comportamento seja de constância em relação à contestação das regras escolares sejam raros, atingindo apenas 11,1% da amostra.

Uma questão relevante a ser analisada é em que medida a heterotransclassificação e a autotransclassificação dos/as estudantes tendem a coincidir. Ou seja, em que medida a forma como os estudantes se percebem e são percebidos pelo conjunto de seus colegas se

aproximam ou coincidem? Para isso, buscamos efetuar um quadro com o percentual de coincidências existentes entre as heteroclassificações e autoclassificações realizadas pelos/as estudantes. A tabela 18 apresenta os resultados.

**Tabela 18** - Índice de Coincidência entre Heteroclassificação e Autoclassificação dos estudantes de acordo com a frequência de suas participações nos episódios de indisciplina

	<b>COINCIDÊNCIA</b>	<b>DIVERGÊNCIA</b>	<b>TOTAL</b>
Frequência	110	42	152
Percentual	72,4	27,6	100

**Fonte:** Dados do Q-HAE

Dado que houve quinze estudantes que não responderam a um dos campos “Autoclassificação” ou “Heteroclassificação” do Q-HAE, contabilizando 9% do total, optamos por trabalhar apenas com os percentuais válidos. Ou seja, trabalhamos apenas com os/as estudantes para os quais havia dados referentes à autoclassificação e a heteroclassificação: 152 no total. Assim verificamos que 72,4% das classificações coincidiram e 27,6% divergiram. Ou seja, as percepções que os/as estudantes têm de si coincidem em grande medida com as percepções que o conjunto de seus/suas colegas possuem delas ou deles. Esses dados parecem confirmar os estudos de Sortkaer e Reimer (2016) que constataram uma alta confiabilidade e consistência das percepções dos/as estudantes.

Na tabela 19 buscamos explorar se existem diferenças entre os gêneros no que tange à coincidência dessas classificações.

**Tabela 19** - Índice de coincidência e divergência entre a autoclassificação e a heteroclassificação de meninas e meninos tendo em vista a frequência de suas participações nos episódios de indisciplina

<b>GÊNERO</b>	<b>COINCIDÊNCIA</b>	<b>DIVERGÊNCIA</b>
MENINAS	71,6	25,4
MENINOS	74,6	28,4

**Fonte:** Dados do Q-HAE

De acordo com a tabela acima, entre as meninas o índice de coincidência é maior do que o índice de divergência: 71,6% das meninas coincidem entre autotranscrição e a heterotranscrição, contra 25,4% de divergência. Também entre os meninos o índice de convergência entre a autotranscrição e a heterotranscrição é alto: 74,6% de convergência, contra 28,4% de divergência. Esses dados corroboram com os dados apresentados na tabela 17: a coincidência de avaliação se mantém.

\*\*\*

Algumas conclusões gerais podem ser retiradas a partir da análise das heterotranscrições e autotranscrições dos/as estudantes no que tange as suas condutas em sala de aula:

1) De acordo com os dados do Q-HAE, verificamos que, segundo as percepções dos/as estudantes, o comportamento de meninas e meninos diante das regras escolares não está pautado nos extremos, ou seja, no binômio disciplinado/indisciplinado. Conforme alerta Silva (2007) existe uma multiplicidade de condutas dos/as estudantes frente às regras escolares. Prova disso, é o alto percentual de estudantes autotranscritos/as e heterotranscritos/as como sendo “ocasionais na indisciplina”. Se levarmos em consideração o estudo de Silva (2007), isso indicaria que, embora manifestem comportamentos de indisciplina, estes/as oscilam a depender das características do/a professor/a ou dos acontecimentos que alteram significativamente o andamento da aula. Silva (2007) adverte que esses/as estudantes, são normalmente negligenciados/as nas pesquisas por não se situarem nos dois extremos dos julgamentos escolares. Ademais, a presença de uma multiplicidade de condutas dos/as estudantes frente às regras escolares poderia ser atribuída às diferentes características e diferentes estilos normativos e pedagógicos dos/as professores/as (SILVA, 2007).

2) Os dados do Q-HAE confirmam os resultados do Q-PIV que indicam que as meninas se submetem mais facilmente à autoridade dos/as professores/as e se ajustam melhor à disciplina da escola (DUARTE DA SILVA et al.,1999; RODRIGUES, 2009). De um modo geral, as meninas foram mais frequentemente percebidas como “frequentemente na disciplina” que os meninos e menos classificadas como sendo “frequentemente na indisciplina”. Novamente, poder-se-ia recorrer à hipótese de que esta aderência maior das meninas às regras escolares estaria relacionada à socialização

familiar das mesmas. Esta socialização familiar que espera das meninas a conduta de recato, docilidade e submissão. Entretanto, os nossos dados indicam que há meninas que parecem escapar a essa norma, transgredindo as expectativas sociais de gênero (MOREIRA E SANTOS, 2002; VARGAS, 2008; NEVES, 2008; PRODÓCIMO et al, 2010), mesmo que na maior parte dos casos apenas de uma forma ocasional.

3) A partir das percepções dos/as estudantes, constatamos que é um grande equívoco pensarmos que as condutas de meninas e meninos na escola seguem um padrão rígido pautado apenas nas expectativas sociais de gênero, uma vez que verificamos uma multiplicidade de condutas de meninas e meninos diante das regras escolares. Nesse sentido, como lembra Carvalho (2003) e apresenta dados sobre o número de meninos classificados com “frequentes na disciplina”, demonstrando que há um grupo de garotos que tem conseguido articular algum tipo de afirmação da sua masculinidade com um desempenho escolar muito positivo e que indica que é necessário compreender os múltiplos conceitos de masculinidade que circulam entre os estudantes. Do mesmo modo, como mostram Vargas (2008) e Neves (2008) em seus estudos e revelam os nossos dados, é preciso problematizar o modo de ser menina na contemporaneidade, explicitando a diversidade de formas de ser feminino presente na escola.

### **3.3 - Interpretações dos/as estudantes sobre a indisciplina de meninas e meninos**

Nesta seção, iremos apresentar a análise das entrevistas feitas com os/as estudantes sobre a participação das meninas e meninos nos episódios de indisciplina.

Tendo como objetivo da pesquisa investigar as percepções dos/as estudantes sobre a participação de meninas e de meninos em episódios de indisciplina no ambiente escolar, com as entrevistas esperávamos aprofundar a discussão do tema a partir dos elementos mais qualitativos de análise. Essa análise foi organizada a partir de cinco categorias:

- 1º) Percepções sobre o bom/boa e mau/má aluno/a;
- 2º) Percepções sobre a presença da indisciplina na sala de aula;
- 3º) As explicações para os episódios de indisciplina;

4º) Percepções sobre a participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina;

5º) Percepções sobre as formas de resolução da indisciplina e o tratamento diferenciado de meninas e meninos.

### 3.3.1 – O/a bom/boa e mau/má aluno/a segundo as percepções dos/as estudantes

Nos estudos de Carvalho (2001, 2003, 2004, 2007), Brito (2004) e Rodrigues (2009), foi verificado que, de acordo com os depoimentos de professoras e professores, o desempenho acadêmico dos/as estudantes está intimamente relacionado ao comportamento dos/as mesmos/as. Nesse sentido, evidencia-se que os/as professores/as, por falta de critérios claros e objetivos de avaliação, geram uma “mistura” entre a avaliação da aprendizagem e avaliação do comportamento dos/as estudantes, a qual tem mostrado contribuir para o insucesso escolar, especialmente, dos meninos. Além de tratar praticamente como sinônimos o/a aluno/a disciplinado/a como o/a bom/boa aluno/a e aluno/ indisciplinado/a como mau/má aluno/a.

Observamos que essa miscelânea de critérios de avaliação entre os/as professores/as parece influenciar a percepção dos/as estudantes que também não fazem uma distinção precisa entre bom/a aluno/a e aluno/a disciplinado/a; assim como da relação entre aluno/a indisciplinado/a e mau/má aluno/a, tratando os conceitos também praticamente como sinônimos. Dessa forma, todos/as os/as estudantes entrevistados/as nesta pesquisa, ao serem indagados/as sobre qual seria o perfil de um/a bom/a aluno/a referiram-se mais sobre o bom comportamento do que às boas notas ou bom desempenho cognitivo, conforme os excertos a seguir:

**Pesquisadora:** *Qual é o perfil de um/a bom/boa aluno/a?*

**(Jorel):** Um aluno educado, primeiramente, com respeito, que faz todas as atividades propostas, sabe impor seus pensamentos e ideias sobre a pergunta feita e que saiba interagir.

**(Sol):** Ficar mais quieto, fazer as atividades, ser participativo.

**(Flora):** Uma boa aluna é a que faz tudo, fica quietinha na sala, essas coisas e a má a aluna é que não faz nada, que chega e faz bagunça.

**(Fernanda):** Àquele que faz tudo, se compromete.

**(Carol):** Por não conversar na hora errada, por apresentar as atividades quase sempre no prazo certo, por participar da aula e interagir com o professor além das atividade.

**(Eduardo):** Bom/boa aluno/a é aquele que cumpre com as atividades propostas pela escola e pelos professores, com os horários, conserva os materiais.

Verificamos por meio das percepções dos/as estudantes que a passividade, a quietude e a realização das atividades propostas são atributos muito valorizados pelos/as estudantes para definir o que seria um/a bom/boa aluno/a. O potencial cognitivo e o desempenho acadêmico não foram destacados pelos/as estudantes. Diante desses excertos, podemos inferir que as condutas dos/as estudantes diante das regras escolares são mais valorizadas pelos/as entrevistados/as que o desempenho acadêmico traduzido em aprendizados, capacidades cognitivas, notas ou conceitos. Portanto, o bom/boa aluno/a é, na percepção dos/a entrevistados/as, o aluno disciplinado.

Nesse sentido, é interessante percebermos as respostas oferecidas pelos/as entrevistados/as quando perguntados/as sobre o perfil de um/a aluno/a considerado/a por eles/as disciplinado/a.

**Pesquisadora:** *Qual é o perfil de um/a aluno/a disciplinado/a?*

**(Elias) :** O mesmo que bom aluno.

**(Jorel):** Aluno/a disciplinado/a: Um aluno que faz tudo, que sabe impor suas perguntas e suas respostas.

**(Sol):** Quando o aluno faz as atividades proposta, fica mais quieto, é participativo, mas acrescentando que não prejudica as aulas.

**(Flora):** Sei lá, que tem educação essas coisas. Que é bom aluno.

Nos excertos acima, vemos que Elias e Flora tratam claramente como sinônimos os conceitos de bom/boa aluno/a e aluno/a disciplinado/a, demonstrando a mistura entre os aspectos cognitivos e aspectos relacionados ao comportamento, assim como Carvalho (2001, 2003, 2004, 2007), Brito (2004) e Rodrigues (2009) encontraram em suas pesquisas nas falas dos/as docentes. Jorel e Sol por sua vez apontam qualidades que julgam importantes para caracterizar um/a aluno/a disciplinado/a, como a realização das atividades e o comportamento adequado frente às regras escolares, reforçando a ideia de que bom/boa aluno/a e aluno/a disciplinado/a são tomados praticamente como sinônimos pelos/as entrevistados/as.

Neste sentido, buscamos verificar se os conceitos de aluno/a indisciplinado/a e de mau/á aluno/a também são adotados como sinônimos pelos/as estudantes entrevistados/as. Dessa forma, perguntamos aos/às estudantes qual seria o perfil de um/a mau/a-aluno/a e qual seria o perfil de um/a aluno/a indisciplinado/a.

**(Daniel):**[...] e um mau aluno é aquele que não faz as atividades, é irresponsável e não participa de nada.

**(Maria Isabela):** Mau/má aluno/a: que não faz as atividades, que conversa, que tira notas baixas... o contrário de boa aluna.

**(Bernardo):** E mau aluno é o menino que não vem para as aulas, que não respeita os professores, não tem caderno completo, fica brincando dentro de sala e mata aula.

**Pesquisadora:** *Qual é o perfil de um/a aluno/a indisciplinado/a?*

**(Daniel):** É a pessoa ser ruim em comportamento, que desrespeita a todos, não respeita professores nem os outros funcionários da escola.

**(Maria Isabela):** Que não faz suas atividades, que conversa e não faz as atividades.

**(Bernardo):** Uma pessoa bagunceira, que joga bolinha de papel, conversando, fica até cantando dentro de sala.

Os excertos nos mostram como ressoa fortemente no ambiente escolar a premissa de que o/a mau/má aluno/a é aquele/a indisciplinado/a, demonstrando, assim, o forte peso das condutas dos/as estudantes frente às regras escolares para caracterizar um estudante. Nos excertos de Daniel e Bernardo, verificamos a tentativa de essencialização do comportamento discente ao vincular diretamente a sua pessoa a uma conduta, considerada estática, imutável e única: “*Uma pessoa bagunceira...*”. Conforme nos alerta Silva (2007), é necessário evitar esse tipo de essencialização, uma vez que no contexto escolar dificilmente se observa em qualquer aluno/aa existência de um comportamento sempre uniforme. Isto é, um/a estudante considerado indisciplinado/a apresenta descontinuidades nas suas condutas, podendo oscilar, mesmo que pouco entre um comportamento de transgressão e adesão às regras. Não podemos esquecer que a indisciplina é um fenômeno complexo que depende de diferentes condições de possibilidade para ocorrer, desde os mais imediatamente ligados às características socioculturais dos/as estudantes aos estilos pedagógicos de cada professor/a (SILVA, 2007).

### **3.3.2 – Percepções dos/as estudantes sobre a presença da indisciplina na sala de aula**

Há um forte consenso entre os/as estudantes entrevistados/as quanto à existência de episódios de indisciplina nas salas de aula em que estudam, sendo seus tipos bastante variados. Esta constatação corrobora os diversos estudos sobre o tema, que enfatizam a forte presença da indisciplina nas escolas, seja no âmbito nacional ou internacional. Confirma também os dados que apresentamos anteriormente a partir do Q-PIV.

**Pesquisadora:** *Nesta turma, você percebe problemas de indisciplina? Quais são esses problemas?*

**(Luna):** Sim! Conversa, *ham* atrapalha as explicações e a falta de respeito entre os alunos e os professores. Entre os alunos a brincadeira. Na outra escola tinha indisciplina também só que lá era pior, só que lá eram poucos alunos que se dedicavam né, aqui são vários.

**(Flávia):** Muito, pois quando o professor está explicando a matéria os alunos ficam com brincadeiras de brigas, falando palavrões. Mas o clima da turma é bom, apesar das brincadeiras indevidas.

**(Carol):** Sim; justamente a falta de participação na aula, muita conversação o tempo inteiro, bagunça, gritaria, muita fala de palavrão dentro de sala e os professores não suportam isso, e isso atrapalha muito o andamento das aulas.

**(Felipe):** Um pouco, às vezes eu percebo que tem sim, as vezes alguns alunos demoram a assentar quando o professor pede, não prestam atenção na explicação do professor.

**(Diane):** Percebo, bolinha de papel, quando você foi me chamar eles estavam jogando, conversando, chamando atenção.

**(Júlio):** Sim, conversa demais e umas outras coisas. Mais a conversa é o pior. As coisas é a gente ficar saindo da sala, não ligar para o que o professor fala.

**(Sophia):** Tem, muita bagunça, eles não fazem e ficam conversando, bagunça a aula inteira, um agitando o outro.

Os/as estudantes entrevistados/as percebem que os episódios de indisciplina são diversos e são caracterizados por guerras de bolinha de papel, conversa excessiva entre os/as estudantes, agitação, desrespeito com os/as professores/as e com os/as colegas, gritos, desordem do espaço escolar, palavrões, movimentação inapropriada em sala de aula, atrasos, não realização das atividades propostas pelos/as professores/as. Encontramos, nas falas dos/as entrevistados/as, a presença de comportamentos de indisciplina e nenhum comportamento de violência. Os excertos apresentados acima indicam que, também na percepção dos/as estudantes, a indisciplina presente na sala de aula parece ter como principal característica o seu potencial perturbador das regras escolares que visam garantir as condições de consecução do processo de ensino-aprendizagem.

Assim como encontramos nos resultados do Q-PIV, a conversa também é o comportamento de indisciplina que foi destacado pela maioria dos/as entrevistados/as. Apoiados/as em Silva (2007), podemos afirmar que a conversa é o comportamento de indisciplina que mais viola as regras em sala de aula e que se estende ao maior número de estudantes, afetando também os/as diversos/as professores/as, sob formas diferenciadas.

Importante ressaltar que a indisciplina, às vezes, pode ser vista como brincadeira como verificamos nas falas de Luna e Flávia. Entretanto, essas “brincadeiras indevidas”,

para as entrevistadas, também têm um caráter perturbador, atrapalhando o andamento das aulas, embora possam não chegar a atrapalhar o “clima” da sala de aula, as relações interpessoais, como destaca Flávia. De fato, como ressalta Silva (2007, p. 268), em alguns casos, a indisciplina pode servir como *“uma espécie de ‘válvula de escape’, fornecendo aos alunos os meios para descontrair e relaxar a tensão num espaço social marcado por uma forte rotina de trabalho”*.

### 3.3.3 – As explicações para os episódios de indisciplina

Quando levados/as a discorrer sobre as possíveis causas da indisciplina, os temas mais citados pelos/as estudantes foram: socialização familiar, a falta de comprometimento dos/as alunos/as com as atividades escolares e o estilo normativo e pedagógico do/a professor/a.

Os excertos abaixo exemplificam a forma como para os/as estudantes, a vida familiar constitui um elemento importante para explicar a indisciplina.

**(Diane):** Os meninos porque eles são mais agitados por causa da criação deles.

**(Jorel):** Eu acho que é mais questão de como as pessoas são criadas em casa, porque se a mãe for aquela pessoa que deixa fazer qualquer coisa, ele vai querer fazer qualquer coisa na escola. Porque como minha mãe fala, a gente é e faz o que a gente faz em casa.

**(Pedro):** Depende, tem pessoas que em casa não tem ninguém para apoiar, mas tem pessoas que fazem de propósito, mas a gente não sabe o que acontece na vida da pessoa para estar julgando.

As respostas dadas pelos entrevistados Jorel e Pedro indicam a importância que é dada pelos estudantes à socialização familiar na explicação do comportamento dos/as discentes na escola. De fato, segundo Lahire (1997), o universo doméstico, através da ordem material, afetiva e moral presente, permanentemente, pode desempenhar um papel relevante na atitude do/a estudante na escola. Isto é, quanto mais as lógicas socializadoras das famílias se coadunam com as lógicas socializadoras da escola, possivelmente, o percurso escolar do/a estudante será feito satisfatoriamente, sem sobressaltos. Entretanto, quando as lógicas socializadoras das famílias e da escola são divergentes e, até mesmo contraditórias, abre-se espaço para um percurso escolar marcado por sobressaltos e rupturas (LAHIRE, 1997; THIN, 2006; SILVA, 2007). Entretanto, a existência de fatores familiares não exclui a existência de fatores propriamente escolares na promoção dos comportamentos de indisciplina, conforme tem

evidenciado uma significativa literatura (ESTRELA, 2002; AMADO, 2001; SILVA, 2007; SILVA, MATOS, 2017).

Outro aspecto citado pelos/as entrevistados/as acerca das possíveis explicações para a indisciplina na sala de aula foi a falta de comprometimento dos/as estudantes com as atividades escolares, a falta de interesse.

**(Bernardo):** Falta de querer aprender, porque uns só ficam brincando, não quer prestar atenção na aula, só vem para escola para brincar.

**(Eduardo):** Atribuo à falta de comprometimento dos alunos.

**(Elias):** Falta de interesse de alguns alunos.

Segundo Vieira et al (2010), a motivação e o interesse dos/as alunos/as pelos estudos têm sido hoje uma das grandes preocupações de todos/as aqueles/as que estão diretamente ligados à educação, principalmente quando se trata de trabalhar com adolescentes, que nesta fase se tornam mais atraídos por outras coisas como os namoros, os celulares e os jogos digitais. Afinal, essa é uma fase de grandes transformações, não só corporais, mas também emocionais, um momento de grandes e importantes descobertas. Torres et al (2013) em sua pesquisa, que tinha como objetivo investigar a percepção dos/as jovens de baixa renda das regiões metropolitanas de Recife e São Paulo a respeito da escola de Ensino Médio, ressalta que a maioria dos/as alunos/as entrevistados/as não entende a utilidade da maioria dos assuntos ensinados no colégio. Acreditavam que matérias como Matemática e Português eram importantes, mas que todas as outras eram dispensáveis. Além disso, demonstravam um grande incômodo em relação às regras que conformavam o espaço da escola à respeito a proibição do uso de celular, às dificuldades de acesso à internet e à falta de uso, em sala de aula, de recursos tecnológicos. As narrativas apresentavam um descontentamento dos/as jovens em permanecer num ambiente classificado por eles/as como “atrasado”.

Por fim, outra explicação apresentada pelos/as estudantes entrevistados/as para a presença da indisciplina na sala de aula, foi a postura dos/as professores/as, conforme exemplificam os excertos abaixo.

**(Izabela):** Pois muitos professores não são muitos rígidos, não pegam firme, e quando os professores mandam os alunos para a direção são considerados chatos.

**(Sol):** Porque o professor não é muito rígido e não é ouvido.

Conforme Silva (2007), o “fator professor/a” é um importante aspecto para se compreender as variações das condutas dos/as alunos nos diversos momentos das aulas. Isto é, os estilos normativos e pedagógicos de cada professor/a podem gerar níveis diferenciados de indisciplina na sala de aula. Assim, segundo Silva (2007), os/as docentes com baixo nível de indisciplina em suas aulas se revelaram geralmente mais consistentes em suas exigências disciplinares. De maneira oposta, os/as professores/as com elevados índices de indisciplina demonstravam inconsistência em suas exigências disciplinares, sendo demasiadamente tolerantes com as transgressões dos/as alunos/as, ignorando seus atos de indisciplina, descumprindo as ameaças feitas e não supervisionando adequadamente seus comportamentos.

### **3.3.4 – Percepções sobre a participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina**

Os/as estudantes também foram questionados/as sobre como percebiam possíveis diferenças e semelhanças nos comportamentos de meninas e meninos em sala de aula e sobre quais fatores explicariam essas diferenças e semelhanças.

A ampla maioria dos/as entrevistados/as afirmou veemente que não vê semelhanças entre meninas e meninos, mas sim muitas diferenças.

**Pesquisadora:** *Você percebe semelhanças ou diferenças no comportamento das meninas e dos meninos?*

**(Maria Isabela):** Não vejo semelhanças. Meninos e meninas não tem nada a ver! (risos) Vejo diferenças, demais! Totalmente. Conversa em aula, os meninos falam só com os meninos... diferença de agir, tipo, eles conversa mais com meninos e as meninas conversa mais com todo mundo. O jeito de falar, os meninos fala muito palavrão e as meninas é mais delicada...acho que é isso. Eu acho que pode ser influenciado pelos pais também, por exemplo a minha mãe, ela não deixa a gente sair pra rua, se a mãe de outra menina deixa sair pra rua, jogar futebol, de brincar na rua de pega-pega, minha mãe não ia deixar eu fazer isso então... não brinco muito com essas coisa não. A influência da família é muita e a escola um pouco. Acho que pelo convívio que eles tem com o futebol, futebol é muito palavrão essas coisa assim, gírias, menina não é muito dessas coisa, então acho que isso influencia bastante também. Eu acho que dos dois é mais as conversa mesmo. E dos meninos é mais essas briguinhas mesmo, brincando... menina é mais calma, mais conversa no cantinho delas, é isso.

**(Gabriel):** Acho diferente meninas e meninos. A forma de se comportar: as meninas são mais quietas e os meninos são agitados,

folgados. Os meninos deixam de fazer as atividades e as meninas conversam mais e brigam também. As meninas ficam mais quietas. Tipo, acho que tem menina que conversa muito... menino eu acho que responde muito o professor. Menino também conversa muito, levanta, sai, fica fora de sala. Tá todo mundo na sala, vamos supor que tá sem professor, aí todo mundo tá xingando, aí sempre as meninas que tomam atitude de mandar parar. Minha irmã quando minha mãe não tá em casa, minha irmã que tem que fazer almoço, esses trem... Acho que pode ser um pouco de machismo também, porque já tem na sociedade. Igual minha irmã, se minha mãe não tiver em casa, ela que tem que arrumar a casa, desde pequena ela já criou essa responsabilidade. Igual hoje, na educação física, as meninas queriam jogar futebol, aí ninguém gostou delas jogar futebol, porque fala que elas são ruins e que iam atrapalhar. Mas acho que todo mundo é assim. Eu acho que no fundo, sempre menino jogou futebol. Desde criança nós jogamos na rua, eu nunca vi menina jogar futebol na rua com os meninos. As meninas estão dentro de casa, brincando de outras coisas, arrumando casa, sei lá. Eu acho errado, porque todo mundo deve ter o mesmo direito.

**(Lucas):** Sim, geralmente as meninas são mais dedicadas aqui na sala. Em tudo, os meninos não fazem atividade, as meninas conseguem separar o tempo delas certinho pra cada coisa o homem não. O homem se não tiver alguém em cima dele falando que ele precisa fazer a atividade ele não consegue fazer. Não sei... a menina tem a cabeça formada mais cedo né?! Elas já começam a entender as coisas primeiro que os meninos, os meninos na escola não, os meninos querem jogar bola, fazer bagunça, brigar, qualquer coisa. As meninas não, as meninas estão na escola pra estudar. Acho que começa em casa, mas acho que a escola ajuda também. A família já dá conselho desde pequena tipo não conversa com estranho, essas coisas, a menina vai criando coisa na cabeça, ela já tem uma ideia do que é pra fazer, o menino não, o menino vai pra rua jogar bola os pais nem fala.

**(Sol):** Sim, claro! As meninas são mais maduras na minha opinião, mais maduras, assim, no jeito de ser, os meninos, vamos supor, eles correm no recreio, eu acho uma atitude infantil, as meninas não, as meninas ficam mais quietas. Os meninos discutem sobre coisas inúteis, as meninas discutem coisas que vão levar pro futuro. Os meninos são inteligentes, mas nem todos sabem colocar o ponto de vista deles com precisão... Todos eles são inteligentes a sua maneira. As meninas, todas elas são inteligentes, algumas dão seu ponto de vista, algumas soltam a palavra e deixam solta. Isso me admira muito nas meninas, algumas delas, elas defendem a sua opinião até o fim. Geralmente as meninas são, todas elas defendem seu ponto de vista, são inteligentes, é... em todos os assuntos elas têm sua opinião completa, algumas mais do que outras. Todos nós somos inteligentes.

De um modo geral, os/as estudantes percebiam muitas diferenças entre meninos e meninas no que tange aos comportamentos de indisciplina em sala de aula. Eles/as destacaram que as meninas eram delicadas, quietas, faziam as atividades, ficavam em casa, eram maduras e defendiam os seus pontos de vista; enquanto que os meninos,

falavam palavrão, eram agitados, folgados, brincavam na rua, não faziam atividades e eram infantis. Nos excertos acima, verificamos que Maria Isabela, Gabriel e Lucas pontuaram as diferenças que perceberam entre meninas e meninos se pautando, fundamentalmente, nas expectativas sociais de gênero e Lucas acrescentou o impacto da socialização familiar. Isto é, Maria Isabela, Gabriel e Lucas destacaram que meninas são mais calmas e delicadas e que os meninos são agitados, naturalizando e homogeneizando tais comportamentos para meninas e meninos. Como explicação para as diferenças que percebem entre os gêneros, eles explicaram que meninas e meninos receberiam estímulos diferenciados, de forma que as meninas seriam estimuladas a desempenhar papéis diferentes dos papéis dos meninos.

Nesse sentido, sabemos que as expectativas de gênero baseadas na norma social heteronormativa foram construídas socialmente e imprimem, desde a mais tenra idade, por meio da socialização familiar, as diferenciações de gênero. Conforme Quaresma (2010), essas diferenciações de gênero assumem uma caráter hierarquizante, valorizam assimetricamente mulheres e homens, delegando ao gênero masculino atributos como a dominância e a instrumentalidade e ao gênero feminino características como a submissão e a expressividade. Na infância, logo desde o nascimento os brinquedos e as brincadeiras emitem mensagens de gênero: as meninas ganham miniaturas de utensílios domésticos e bonecas, numa preparação para as funções domésticas e maternas; e, os meninos ganham jogos de construção, bolas, carrinhos e armas, incentivando neles destrezas competitivas, agressivas e inventivas (QUARESMA, 2010). Por meio dos brinquedos podemos perceber a demarcação dos espaços (para as meninas, o espaço privado, doméstico; e para os meninos, o espaço público), da agressividade (para os meninos, armas) e a divisão laboral (as meninas destinadas às atividades que remetem ao cuidado, à docência e à assistência; e, os meninos destinados às atividades de construção, à carreira militar).

A questão do futebol como esporte de meninos citada tantas vezes nas entrevistas pode ser lida como fruto de uma trajetória histórica do esporte que, por mais de quarenta anos no Brasil, teve sua prática proibida para as mulheres: *“Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”*, dizia o decreto-lei 3.199 de 14 de abril de 1941. O artigo foi criado durante a Era Vargas e vigente até 1983. O referido decreto-lei nos permite refletir sobre o papel que cabia às mulheres na sociedade

brasileira na época e que ainda reverbera em nosso meio. Dada a frequência com que o esporte é praticado pelos adolescentes e crianças brasileiras, sua interdição para as mulheres pode ainda hoje ter repercussões sobre o modo como as famílias vêm a sua prática por parte dos/as filhos/as e em consequência, sobre a liberdade que meninas e meninos têm em permanecer na rua praticando esse esporte ou outra atividade.

Dessa forma, as expectativas sociais de gênero que predominam em nossa sociedade parecem ser fortemente marcadas pelas diferenciações em que das meninas se espera o recato, a responsabilidade, a organização, a docilidade e o cuidado; e, dos meninos se espera certa agressividade, autonomia, exploração do espaço público e independência. Ainda que existam meninas e meninos que reivindicam direitos iguais, como vimos na fala de Gabriel, “[...] *Eu acho errado, porque todo mundo deve ter o mesmo direito*”.

Sol, também se apoia na dicotomia “meninas calmas e meninos bagunceiros”, porém chama atenção para as meninas que se posicionam e que se fazem visíveis pela defesa de suas opiniões, rompendo com as expectativas sociais de gênero pautadas no recato e na submissão. Ainda que Sol se refira às meninas como “mais calmas”, ela não deixa de imprimir uma força a essas meninas. Além disso, Sol se refere às meninas como mais maduras e inteligentes do que os meninos. Podemos inferir pela fala de Sol, que para ela, as meninas são maduras por fazerem projeções para o futuro, enquanto que os meninos discutiriam sobre “coisas inúteis”.

Além das questões referentes à influência da família e à maturidade das meninas, outro aspecto recorrente para explicar as diferenças entre meninas e meninos foram as atitudes diferenciadas de gênero.

**(Luana):** Porque o menino é mais complicado de aprender as coisas, e as meninas não, qualquer coisinha que falam com elas, elas já sabem, os meninos não, eles são mais impacientes, não gostam de fazer nada.

**(Diane):** Acho que é porque eles se divertem, as meninas são mais calmas, não brigam muito, não discutem, os meninos são mais agitados.

**(Jorel):** Normalmente, menino é mais largado, mais solto, faz o que quiser. A menina é fica mais no canto dela, e faz o que tem que fazer.

**(Elias):** As meninas são mais calmas e os meninos mais bagunceiros. Eles brincam e brigam mais.

Os excertos acima corroboram com a máxima “*meninas delicadas, meninos indisciplinados*” propagada, cotidianamente, nos discursos de professores/as e estudantes, ainda que percebam a existência de meninas que transgridem as normas e de

meninos que obedecem as normas. Entretanto, os excertos repercutem visões pautadas na lógica androcêntrica em que a indisciplina e a agitação são vistas quase como algo intrínseco aos meninos; em contrapartida, a discrição e a docilidade são vistas como algo inerentes às meninas (DUARTE DA SILVA et al, 1999; QUARESMA, 2010)

Como dissemos, quase a totalidade dos/as entrevistados/as afirmou que percebe diferenças no comportamento de meninas e meninos. Entretanto, três entrevistados/as afirmaram que vêm algumas semelhanças.

**(Bernardo):** Sim, muito! Lá na sala um canto fica quietinho, a parte da frente fica calada e a parte de trás fica bagunçado. Na parte da frente são as meninas e de trás os meninos. As meninas são quietas em todas as aulas, **mas umas saem da linha reta igual aos meninos, conversam igual, e a visão que tem é de bagunceira.** Os meninos são devastadores, parece que tem um touro bravo na sala, os meninos são param não sala e conversam o tempo todo.

**(Flávia):** **As meninas indisciplinadas estão tendo os mesmos comportamentos que os meninos indisciplinados,** já as meninas disciplinadas têm o mesmo comportamento que os meninos disciplinados.

**(Eduardo):** **Está bem parecido o comportamento entre meninos e meninas.** As meninas estão bem agitadas e conversadas. Igual aos meninos. Não sei explicar porque, mas percebo.

Bernardo afirma que os meninos são muito agitados e que as meninas são mais calmas, porém afirma que há meninas que rompem com essa “regra”, saindo da “linha reta”. Já Flávia e Eduardo afirmaram que as meninas e os meninos estão com comportamentos parecidos na sala de aula. Tanto Flávia quanto Eduardo não fazem juízo de valor sobre os comportamentos de meninas e de meninos, apenas expõem suas percepções.

Em relação a quem protagoniza mais os comportamentos de indisciplina, a maior parte dos/as entrevistados/as disse que são os meninos. Assim, as entrevistas corroboram os resultados do Q-PIV que indicaram que os meninos estariam protagonizando com maior frequência os comportamentos de indisciplina que as meninas.

**(Sthefane):** Meninos. Eles são bagunceiros. (risos).

**(Pedro):** Os meninos. Porque somos mais despreocupados e brincamos mais. Esquecemos que estamos na sala de aula.

**(Douglas):** Os meninos, porque as meninas da minha sala são praticamente todas inteligentes e ficam só caladas, e os meninos ficam andando, conversando.

Vemos que os excertos acima qualificam como indisciplinado apenas o comportamento dos meninos. Porém, nos dados apurados do Q-HAE, quando foi feita a classificação do comportamento de cada colega, verificamos que 53,6% dos meninos foram classificados como “ocasionais na indisciplina” e apenas 15,9% como “frequentes na indisciplina”; e, que 62,8% das meninas foram heteroclassificadas por seus/suas colegas como sendo “frequentes na disciplina”, 34,6% como “ocasionais na indisciplina” e apenas 2,6% como “frequentes na indisciplina”. Isso mostra que não é possível generalizar, pois há meninas e meninos que cumprem e também transgridem as normas escolares. Agregando a esta discussão, Carvalho (2001, 2003, 2004, 2007) e Brito (2004) alertam que a afirmação “*os meninos são indisciplinados e as meninas são calmas*” é uma premissa um tanto quanto equivocada, pois pauta-se em rígidas expectativas sociais de gênero e desconsidera diferentes feminilidades e masculinidades presentes na escola.

Os excertos abaixo corroboram a premissa de que meninas e meninos cumprem e transgridem as normas escolares.

**(Flora):** Vale mais para as meninas, porque as meninas hoje querem ser mais fudas, que ninguém mexe com elas, pra elas se sentirem superior. São os meninos e algumas meninas, as meninas são mais aparecidas. As meninas estão mais aparecidas, querendo ser famosinhas na escola. Por isso, elas fazem intriga e confusão. Os meninos são agitados e as meninas mais briguentas.

**(Eduardo):** As meninas. Por exemplo, todos os dias quando eu chego, todo mundo chega atrasado depois do sinal, e na maioria das vezes são meninas, e quando o professor chama a atenção a maioria é das meninas também.

Na percepção de Flora e Eduardo, principalmente de Flora, as meninas têm demonstrado certa necessidade de se fazerem visíveis por meio de comportamento de indisciplina e de violência, como Vargas (2008) e Neves (2008) constataram. Dessa forma, podemos inferir que para as meninas consideradas “indisciplinadas” ou “violentas” transgredir as expectativas sociais de gênero pode proporcionar poder e prestígio frente aos pares.

Contudo, esse tipo de conduta pode ser percebido pelos pares como uma qualidade negativa, como ilustram os depoimentos de Sol e Maria Isabela.

**(Sol):** Na minha opinião, a minha escola tem regras e são regras que devem ser seguidas e devem ser ouvidas e respeitadas. Pra mim são as roupas. As roupas que algumas meninas usam eu acho um absurdo,

por exemplo dobrar o short ou tentar atrair a atração masculina dos meninos, por que eles já são homens, as meninas tem seios, corpo.... essa atração que elas querem não é saudável pra um ambiente de escola, porque aqui é um ambiente de estudo. Não to dizendo que a gente deve ser robô de prova ou robô de escola, diverti sim...Algumas atitudes delas me incomoda como dobrar o short, subir a calça, levantar a blusa, porque se você quer ser sensual você tem que saber a hora e o momento e pra mim se você quer ser sensual você tem que ser com elegância. Pra você não ser intitulada de vadia, piranha ou puta, digamos assim... Eu admiro as mulheres mais velhas do que eu, que sabem se vestir, ter a sua sensualidade....O universo dos meninos é diferente do feminino, algumas coisa a gente nunca vai entender e algumas coisas eles nunca vão entender da gente.

**(Maria Isabela):** “Tem umas [meninas] que é meio Maria macho, que faz mais coisa de menino. Mas até que lá na sala não tem esse tipo de menina não. Nas outras salas tem.”

Os excertos acima tratam como desvio os comportamentos que transgridem os padrões de feminilidade predominantes na sociedade androcêntrica e patriarcal. Nesse sentido, desconsideram a influência do meio social e das diferentes feminilidades e masculinidades presentes na escola, como enfatizam Carvalho (2001, 2003) e Brito (2004). Dessa forma, novamente, constatamos que a máxima “*meninas calmas... meninos indisciplinados*” está muito presente no discurso dos/as entrevistados/as. Discurso esse fundado em expectativas sociais de gênero a partir de uma norma heteronormativa, em que aqueles/as que transgridem essa norma podem ter sua sexualidade questionada, como as meninas chamadas de “*Maria macho*” por se comportar ou fazer atividades consideradas exclusivas de meninos. Dessa forma, assim como a mulher que comete crimes tende a ser vista pelos operadores do Direito e pela sociedade como mulheres que cometem uma dupla desviância (por terem desviado à regra e por terem desviado ao papel de mulher), também as meninas consideradas como “indisciplinadas” pelos/as pares parecem ser percebidas pelos/as colegas como tendo cometido um duplo desvio.

### **3.3.5 - Percepções dos/as estudantes sobre as formas de resolução da indisciplina e o tratamento diferenciado de meninas e meninos**

De acordo com as percepções dos/as entrevistados/as, as intervenções que são adotadas com maior frequência pelos/as professores/as na resolução das situações de indisciplina na sala de aula são: a) a chamada de atenção do/a professor/a; b) envio de

advertência para conhecimento e assinatura das famílias; c) encaminhamento para a coordenação da escola; e, d) convocação das famílias.

Segundo os/as entrevistados/as, após a chamada de atenção do/a estudante que está transgredindo as regras em sala de aula pelo/a professor/a, geralmente é feito o encaminhamento do/ estudante para a coordenação.

**(Fernanda):** Geralmente o professor leva para a coordenação.

**(Jorel):** Os professores mostram aos alunos que o respeito é importante, o aluno vai para coordenação se ele continuar indisciplinado.

**(Isabela):** Geralmente os professores mandam para a coordenação.

**(Felipe):** O professor às vezes chama a atenção, pede ao aluno para ir para a coordenação.

**(Pedro):** Alguns casos os professores mandam para a coordenação, já alguns casos não, ocorre mais quando falta algum professor, quando o professor fica sabendo ele faz uma ocorrência ou uma convocação de pais.

Os/as alunos/as descrevem que ao ser encaminhado/a para a coordenação, o/a estudante é advertido/a oralmente ou por escrito. Dependendo da situação, a família do/a referido/a aluno/a é convocada a comparecer na escola para uma reunião com a coordenação e os/as professores/as. Porém, para os/as estudantes pesquisados/as, as situações de indisciplina geralmente não são resolvidas, pois se mantêm na sala de aula, principalmente, nas aulas dos/as professores/as com os quais existe mais indisciplina em sala. Relatam que, por vezes, os episódios de indisciplina ficam suspensos, mas logo em seguida, surgem novamente.

**(Luna):** Geralmente, os casos não são resolvidos. Só em uma aula não tem muita conversa. Porque ele todo mundo respeita né. Ele chega na sala todo mundo volta pro mapeamento, todo mundo fica calado. Já nas outras aulas todo mundo sai do mapeamento, conversa, brinca. Ah, vai muito do professor, é porque tem professor que dá muita liberdade, eles dá muita liberdade, já o de história não, todo mundo respeita, todo mundo faz.

**(Felipe):** Às vezes, alguns alunos demoram a assentar quando o professor pede, não prestam atenção na explicação do professor.

Fica claro no excerto acima que o “efeito professor/a” ganha relevância na percepção de Luna e Felipe como fator de manutenção ou não da indisciplina na sala de aula.

Além disso, outra entrevistada ressalta o impacto que o acompanhamento da criança feito pela família ou a sua ausência tem para a vida escolar do/a estudante. Conforme a percepção da estudante pode-se inferir que este efeito se manifesta no acompanhamento das famílias na vida escolar de seus/suas filhos/as. Carol, por exemplo, explica que as famílias que não acompanham a vida escolar de seus/suas filhos/as quando eles são advertidos/as por escrito, geralmente fazem com que eles mantenham o comportamento de indisciplina.

**(Carol):** Às vezes o professor manda descer ou diz que o aluno vai levar uma ocorrência, mas na minha opinião isso nunca serve, não adianta, porque continua sempre a mesma coisa. As punições são ocorrência, mas para mim as famílias quase não se importa, eles voltam com a ocorrência assinada, no dia seguinte, ou no minuto seguinte, [os/as aluno/as] já estão fazendo a mesma coisa.

Carol retrata o “mito da omissão parental” tão criticado por Lahire (1997) em seus estudos.

Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir (LAHIRE, 1997, p. 334).

Lahire (1997), em seus estudos com famílias de classes populares na França, revela que quase todos os pais investigados, qualquer que seja a situação escolar da criança, demonstraram um sentimento de importância pela escola e de esperança que seus/suas filhos/as sejam mais bem sucedidos/as do que eles. Diante desta constatação, Lahire (1997) rebate o “mito da omissão parental”.

Já Sol considera importante um diálogo maior entre os/as professores/as e os/as estudantes para intervir nas situações de indisciplina, estabelecendo, assim, uma relação de confiança entre professor/a e estudante. Podemos inferir que na percepção da estudante, o investimento no diálogo e na confiança entre professores/as e estudantes seria uma forma exitosa de solucionar as situações de indisciplina.

**(Sol):** Às vezes os professores mandam para a coordenação, mas acho que isso não resolve muito, pois quando manda os alunos para a coordenação alguns não se importam, outros ficam muito preocupados. Desse modo, acho que os professores deveriam conversar primeiro com o aluno, tentar compreender o problema e caso não tenha jeito mandar para a coordenação. Porque o que nós

estamos passando no ambiente familiar influencia no nosso comportamento dentro de sala de aula, desse modo, o professor deveria tentar conversar com os alunos para conquistar a confiança deles.

É importante ressaltar que nenhum/a estudante entrevistado/a citou ou propôs como forma de resolver as situações de indisciplina o protagonismo do/a estudante transgressor/a. Isto é, o/a próprio/a estudante perceber que seu comportamento deve ser mudado, uma vez que a indisciplina frequente, não somente rompe com as regras escolares, mas pode comprometer o seu processo de aprendizagem.

No que se refere à sanção, de um modo geral, as meninas têm uma visão mais positiva do ambiente escolar do que os meninos. A maioria das estudantes entrevistadas, responderam que as admoestações são iguais para meninas e meninos sem tratamento diferenciado.

**(Luana):** Não tem diferença. Quando chama atenção, chama de meninas e meninos igual.

**(Flávia):** Não tem diferença. A regra vale para todos e o xingamento também. (Risos)

**(Luna):** Não! Nem tratamento nem reação diferenciada.

**(Carol):** Não há! Todos que fazem a mesma coisa tem que ter a mesma punição. SE fosse assim, na minha opinião eu não acharia certo, pelo menos eu reclamaria.

Importante ressaltar que uma entrevistada, Isabela, respondeu que a sanção, a partir de sua percepção, depende da conduta do/a estudante e independente do gênero, confirmando uma visão positiva do ambiente escolar assim como a maioria das alunas entrevistadas.

**(Isabela):** Não, mas ocorre uma diferenciação quando uma pessoa é mais indisciplinada que outra, os professores são mais rigorosos com aqueles que são mais indisciplinados.

Entretanto, conforme as percepções dos meninos entrevistados, os/as professores/as seriam bem mais rígidos com eles, manifestando admoestações e tratamentos diferenciados entre meninas e meninos.

**(Jorel):** De vez enquanto sim, as meninas são mais compreensivas, é só pedir para elas pararem que elas param. Em relação aos professores tem diferença, a maioria dos professores são pais, então eles já conhecem um pouco, eles já sabem que com os meninos deve ser uma coisa mais grosseira, com a menina é mais fácil, mais maleável, ela entende, consegue compreender o que o professor está pedindo.

**(Felipe):** Parece que com as meninas o professor chama a atenção de forma mais educada, mais calma, e com os meninos ele é mais firme.

**(Júlio):** Acho que pros meninos eles não dão muita chance, pras meninas da muita chance pra parar de fazer bagunça, pros meninos é mais rígido. Xinga mais, briga mais com os meninos, com as meninas eles são mais delicados. Os meninos só xinga, tenta xingar mais pra ver se funciona, só que na maioria das vezes não funciona. Ah isso eu não sei não... **eu acho que é só porque elas são menina**, trata elas melhor, eu acho.

**(Lucas):** Percebo, as meninas vão deixando, quando é um aluno homem já chama ali pra cima. **Acho que isso acontece porque elas são mulher.** O tratamento com elas tem que ser o mesmo, e a tolerância com elas são maior. Acho que sim, as meninas conversam menos, e os professores tem mais tolerância com elas, porque elas estão acostumadas com isso, sempre teve mais tolerância com a mulher do que com o homem. A tolerância com elas e com os meninos não, porque as meninas apronta a professora dá uma chance, tipo, igual o professor tava dando aula ontem, ele tava falando da segunda guerra lá, que o negócio foi o estopim pra acontecer a guerra, igual isso o professor vai tolerando, tolerando as coisas que as meninas faz. O menino não, o menino fez uma coisa lá, o professor já manda subir [ir para a coordenação]já, a menina não, o professor vai tolerando. **Talvez pelo sexo dela**, qualquer coisa.

**(Bernardo):** É chamado mais a atenção dos meninos, porque com as meninas os professores falam com tom de voz baixo, pedem ‘por favor’, já com os meninos não são assim.

Nesses excertos é possível verificar como as expectativas sociais de gênero, os padrões de feminilidade e de masculinidade possibilitam justificar, na percepção dos/as estudantes, o tratamento diferenciado entre meninas e meninos no momento da admoestação. Isto é, reverbera no imaginário social dos estudantes que meninas são delicadas, por isso devem ser tratadas com delicadeza; já os meninos, são considerados indisciplinados e duros, e assim podem ser tratados com rispidez e intolerância.

Assim como Moreira e Santos (2002), Sortkaer e Reimer (2016) e Morris e Perry (2017), por meio das percepções dos/as estudantes pesquisados/as, as entrevistas com os/as estudantes sinalizam a existência de possíveis casos de desproporcionalidade na aplicação das sanções entre meninas e meninos. Sendo as meninas, em geral, menos propensas a serem punidas na escola. Não se pode ignorar, porém, que isso talvez ocorra porque as meninas, em geral, respondam mais satisfatoriamente às ordens emanadas dos/as professores e aos padrões sociais de feminilidade predominantes.

\*\*\*

A análise das entrevistas realizadas com os/as estudantes permite-nos efetuar algumas conclusões gerais acerca das suas percepções sobre o comportamento disciplinar de meninas e meninos em sala de aula, cabendo destacar.

1) Carvalho (2001, 2003, 2004, 2007), Brito (2004) e Rodrigues (2009), mostram em seus estudos que os/as professores/as tendem a relacionar bom/boa aluno/a com aluno/a disciplinado e mau/má aluno/a com aluno/a indisciplinado/a. O mesmo ocorre com os/as estudantes entrevistados/as que relacionam esses perfis de alunos/as, praticamente como sinônimos, dando ênfase às condutas dos/as discentes frente às regras escolares. Assim, o potencial e as habilidades cognitivas são relegados a segundo plano, tornando primeiro plano as condutas dos/as estudantes frente às regras escolares.

2) Os dados das entrevistas confirmam aqueles levantados por meio do Q-PIV e Q-HAE, que indicaram grande presença da indisciplina nas turmas investigadas, conforme as percepções dos/as estudantes. Os/as estudantes entrevistados/as percebem a indisciplina na sala de aula como contendo um caráter perturbador das regras escolares que visam garantir as condições de consecução do processo de ensino-aprendizagem. Dentre os comportamentos de indisciplina citados, destaque para: a conversa, a falta de respeito entre alunos/as, a falta de respeito dos/as alunos/as com os professores/as, as brincadeiras indevidas entre os pares, os/as discentes jogarem bolinha de papel, os/as estudantes não prestarem atenção nas aulas e falarem palavrão.

3) A socialização familiar dos/as estudantes, a falta de comprometimento dos/as alunos/as com as atividades escolares e o estilo normativo e pedagógico do/a professor/a foram as explicações mais recorrentes dadas pelos/as entrevistados/as para a ocorrência da indisciplina na sala de aula, conforme as percepções dos/as estudantes entrevistados/as. Dessa forma, podemos constatar que os/as estudantes parecem perceber que a indisciplina é um fenômeno complexo e multifatorial, uma vez que eles/as consideram os fatores intraescolares e extraescolares do fenômeno, conforme nos indicam a literatura (ESTRELA, 2002; AMADO, 2001; SILVA, 2007; SILVA; MATOS, 2017).

4) Os/as estudantes entrevistados/as, em sua maioria, destacaram diferenças entre meninas e meninos no que diz respeito à indisciplina. Desse modo, dentre essas

diferenças, segundo as percepções dos/as estudantes, destaques para: a quietude, a adesão às regras escolares e a maturidade das meninas; e, a agitação, a bagunça e a imaturidade dos meninos. Assim, por meio das falas dos/as entrevistados/as é possível afirmar que os comportamentos de meninas e meninos na escola tendem a corresponder às expectativas sociais de gênero e aos padrões sociais de feminilidade e de masculinidade da nossa sociedade (DUARTE DA SILVA et al, 1999; QUARESMA, 2010). Por isso, questionados sobre quem protagoniza mais a indisciplina, a resposta dos/as estudantes foi quase unânime: os meninos. A indisciplina nas salas de aula investigadas teria assim, na percepção dos/as estudantes, um gênero: o masculino. Contudo, alguns/as estudantes não deixam de reconhecer algumas nuances que aproximam bastante o comportamento das meninas e dos meninos no que se refere à indisciplina, como o fato de algumas meninas chegarem atrasadas em sala de aula e também de serem briguentas, desejando ser “*famosinhas*” na escola. Porém, as meninas que transgridem as expectativas sociais de gênero, que são consideradas indisciplinadas pelos seus pares, são muitas vezes vistas negativamente por eles. Assim como a mulher desviante no crime tem sido vista como cometendo uma dupla desviância, podemos dizer que as meninas que transgridem as regras escolares também são percebidas como duplamente desviantes: transgridem as regras escolares e transgridem os papéis sociais de feminilidade endereçados a elas (MATOS; MACHADO, 2012).

5) Em relação às formas de resolução da indisciplina, os/as estudantes pesquisados/as ressaltaram que além de chamar a atenção daqueles/as que estão transgredindo a norma, os/as professores/as, em geral, encaminham os/as estudantes para a coordenação. Os/as estudantes pesquisados/as, em geral, não veem êxito nas formas de resolução, uma vez que, segundo eles/as, os episódios de indisciplina reincidem. Novamente, dois agentes ganham destaque: o/a professor/a e a família. Por fim, as meninas entrevistadas não perceberam tratamento e punição diferenciada entre os gêneros. Em contrapartida, os meninos entrevistados disseram que há tratamento diferenciado entre os gêneros, sendo os/as professores/as mais rígidos com eles e mais tolerantes e pacíficos quando admoestam as meninas devido às situações de indisciplina. Esses dados corroboram com os estudos de Moreira e Santos (2002), Sortkaer e Reimer (2016) e Morris e Perry (2017) que verificaram desproporcionalidade na aplicação das sanções entre meninas e meninos, sendo estes mais admoestados de forma ríspida. Podemos inferir que tal desproporcionalidade se justifica pelo fato das

meninas na escola investigada, de um modo geral, se adaptarem mais às regras da escola e às expectativas sociais de gênero.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina é um fenômeno complexo muito presente no universo escolar, com múltiplas causas e diversas formas de manifestação. Este fenômeno figura entre as maiores preocupações educacionais, sendo aquele que mais dificulta o exercício da docência, conforme relatos dos/as próprios/as docentes em estudos internacionais como o PISA (2012) e a TALIS (2012). Ademais a indisciplina pode ser pensada como importante indicador do insucesso da socialização escolar e se apresenta como um elemento importante para a explicação das oportunidades desiguais de aprendizagem entre os/as estudantes, especialmente no contexto brasileiro (SILVA, 2007; SILVA; MATOS, 2017).

Em que pesem o seu impacto e recorrência no ambiente escolar, a indisciplina ainda possui pouca visibilidade nos estudos acadêmicos, raramente constituindo um objeto específico de análise. O mais comum tem sido que ela figure como um objeto secundário, em estudos sobre desempenho escolar, avaliação e clima da escola (CARVALHO, 2001, 2003,2004; BRITO, 2004; RODRIGUES, 2009). Ainda menos explorada academicamente tem sido a relação entre a indisciplina e a questão do gênero e/ou sexo dos/as estudantes, especialmente a abordagem mais específica da indisciplina praticada pelas meninas nas escolas. Encontramos na literatura estudos importantes e extensos que discutem a relação entre gênero e desempenho escolar, como os de Duarte da Silva et al (1999), Carvalho (2001, 2003, 2004), Brito (2004) e Rodrigues (2009); gênero e raça/etnia, como de Morris e Perry (2017), mas são poucos os trabalhos que se dedicam diretamente à relação entre indisciplina e gênero (MOREIRA e SANTOS, 2002). Assim, consideramos que a interface entre indisciplina e gênero proposta neste trabalho constitui uma contribuição importante para minimizar uma importante lacuna existente no campo acadêmico.

Como vimos, esta pesquisa objetivou investigar as percepções dos/as estudantes de uma escola pública de Belo Horizonte - MG sobre a participação de meninas e de meninos em episódios de indisciplina no ambiente escolar, especificamente com foco no comportamento das meninas. Para tanto, articulamos a abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, utilizando três instrumentos de coleta de dados: o Q-PIV, Q-HAE e a entrevista semiestruturada. O Q-PIV, adaptação do questionário construído por Silva e Matos (2016), permitiu inventariar, por meio de construtos, os comportamentos

de indisciplina e os comportamentos de violência protagonizados por cada gênero. O Q-HAE possibilitou captar a frequência com a qual meninas e meninos se envolviam, na percepção dos/as estudantes, em situações de indisciplina, tendo em vista três formas típicas dessa participação: “frequente na disciplina”, “frequente na indisciplina” e “ocasional na indisciplina”.

Procuramos apresentar os principais resultados da pesquisa ao final de cada seção do capítulo dedicado à análise de dados. Desse modo, nessas considerações finais, gostaríamos de destacar de forma mais resumida alguns dos resultados que consideramos ser os mais significativos alcançados por este trabalho.

Em primeiro lugar, confirmando diversas pesquisas na área, segundo as percepções dos/as estudantes, os comportamentos de indisciplina são bastante frequentes nas turmas investigadas. Isso indica que, conforme Silva e Matos (2017), a indisciplina parece ter se tornado um fenômeno bastante comum e generalizado no ambiente escolar. Daí a capacidade do fenômeno de afetar fortemente o processo de ensino-aprendizagem e funcionar como um importante fator para a explicação das oportunidades desiguais de aprendizado dos/as estudantes (ESTRELA, 2002; SILVA, 2007; SILVA e MATOS, 2017).

Em segundo lugar, os nossos dados evidenciam que, embora comuns, os diferentes tipos de indisciplina não são praticados com a mesma frequência (SILVA, 2007; AMADO, 2001). Os tipos mais frequentes são aqueles que Amado (2001) caracteriza como sendo parte do processo-aula. Isto é, são os comportamentos que impedem ou perturbam diretamente o bom desenvolvimento da aula, a organização e gestão da sala de aula e o rendimento dos/as estudantes. Os comportamentos de indisciplina com menor frequência se referem especialmente à relação entre professor/a e aluno/a, ou seja, aqueles que atingem de forma mais frontal e direta a figura dos docentes são bastante raros nas turmas investigadas. Já os dados para os itens de violência confirmam a tese segundo a qual, quando comparados aos comportamentos de indisciplina, os atos de violência, embora mais graves, não são tão rotineiros no ambiente escolar (ESTRELA, 2002; AMADO, 2001; SILVA, 2007). Acompanhando o que foi visto em relação à indisciplina, a frequência dos comportamentos de violência diminui ainda mais à medida que eles atingem diretamente aos/às professores/as. Isso parece demonstrar que comportamentos que afetam mais explicitamente e diretamente o/a professor/a ou sua autoridade não são tão comuns nas turmas investigadas, conforme percepções dos/as estudantes. A maior perturbação é a das condições de funcionamento

da aula e das relações entre os/as próprios/as alunos/as, sendo o/a professor/a diretamente pouco afetado/a. Esses dados contrariam assim certo imaginário social de que os/as professores/as seriam cotidianamente confrontados/as e agredidos/as nas escolas. Sabemos que fatos envolvendo agressão aos/às professores/as ocorrem nas escolas, mas os dados da pesquisa nos mostram que não é prudente generalizar para o conjunto das instituições.

Em terceiro lugar, a comparação entre meninas e meninos indica que, conforme as percepções dos/as estudantes, são os meninos que estariam protagonizando com maior frequência os comportamentos de indisciplina e de violência em sala de aula. Desse modo, nossos dados corroboram diversos estudos que enfatizam o fato de as meninas aderirem mais facilmente à autoridade dos/as professores/as e se ajustarem melhor à disciplina da escola (DUARTE DA SILVA et al., 1999; RODRIGUES, 2009). Destaca-se, porém, que as diferenças entre meninas e meninos foram quase sempre muito pequenas, o que indica que, conforme Moreira e Santos (2002), Vargas (2008), Neves (2008) e Prodócimo et al (2010), as meninas, também descumprem ou transgridem as regras escolares, mesmo que em proporções menores que os meninos. Isso significa dizer que em alguma medida as meninas estariam agindo em desacordo com as expectativas sociais mais gerais de gênero que esperariam delas um comportamento recatado, dócil e submisso na sociedade e na escola (DUARTE DA SILVA et al, 1999; MOREIRA; SANTOS, 2002; NEVES, 2008; PRODÓCIMO et al, 2010). Contudo, os dados indicam que as meninas não estão piores que os meninos, conforme indica o discurso dos/as profissionais das escolas pesquisadas por alguns/as autores/as (VARGAS, 2008; NEVES, 2008). Duas hipóteses parecem explicar a força com que esses discursos têm aparecido em alguns trabalhos acadêmicos: a primeira é a de que de fato a conduta das meninas tem se aproximado cada vez mais daquela adotada pelos meninos, mesmo que ainda as meninas cometam em menor número os atos de indisciplina e de violência; a segunda, é que qualquer prática de indisciplina ou de violência praticada pelas meninas tende a ter uma maior visibilidade nas escolas uma vez que essa conduta quebra as expectativas sociais de gênero construídas em relação a elas.

Em quarto lugar, o estudo constatou que, segundo as percepções dos/as estudantes, o comportamento de meninas e meninos diante das regras escolares não está situado nos extremos, ou seja, no binômio disciplinado/indisciplinado. Conforme alerta Silva (2007), existe uma multiplicidade de condutas dos/as estudantes frente às regras

escolares. Prova disso, é o alto percentual de estudantes autoclassificados/as e heteroclassificados/as como sendo “ocasionais na indisciplina”. Se levarmos em consideração o estudo de Silva (2007), isso pode indicar que, embora manifestem comportamentos de indisciplina, as condutas desses/as estudantes tendem a oscilar a depender especialmente das características do/a professor/a ou dos acontecimentos que alteram significativamente o andamento da aula, o que indica a relevância dos estilos normativos e pedagógicos na explicação das condutas dos/as estudantes diante das regras escolares.

Em quinto lugar, os/as estudantes entrevistados/as, em sua maioria, destacaram diferenças significativas entre meninas e meninos no que diz respeito à indisciplina. Para eles/as as meninas seriam mais quietas, respeitariam mais as regras escolares, teriam mais maturidade, fariam menos bagunça e seriam menos agitadas. A indisciplina nas salas de aula investigadas teria assim, na percepção dos/as estudantes, um gênero: o masculino. Como explicação para as diferenças que percebem entre os gêneros, eles dizem que meninas e meninos receberiam estímulos diferenciados, especialmente no meio familiar, de forma que as meninas seriam estimuladas a desempenhar papéis diferentes dos papéis dos meninos. Contudo, alguns/as estudantes não deixam de reconhecer nuances que aproximam bastante o comportamento das meninas e dos meninos no que se refere à indisciplina, como o fato de algumas meninas chegarem atrasadas em sala de aula e também de serem briguentas, desejando ser “*famosinhas*” na escola. Porém, as meninas que transgridem as expectativas sociais de gênero, que são consideradas indisciplinadas pelos seus pares, são muitas vezes vistas negativamente por eles. Dessa forma, assim como a mulher desviante no crime foi quase sempre vista na sociedade como praticando uma dupla desviância, o mesmo princípio pode ser utilizado para as meninas que transgridem as regras escolares: transgridem as regras escolares e transgridem os papéis sociais de feminilidade endereçados a elas (MATOS; MACHADO, 2012).

Por fim, as meninas entrevistadas não perceberam tratamento e punição diferenciada entre os gêneros. Em contrapartida, os meninos entrevistados disseram que há tratamento diferenciado entre os gêneros, sendo os/as professores/as mais rígidos com eles e mais tolerantes e pacíficos quando admoestam as meninas devido às situações de indisciplina. Esses dados parecem corroborar com estudos como o de Moreira e Santos (2002), Sortkaer e Reimer (2016) e Morris e Perry (2017) que verificaram desproporcionalidade na aplicação das sanções entre meninas e meninos,

sendo estes mais admoestados de forma ríspida. Podemos inferir que tal desproporcionalidade se justifica pelo fato das meninas na escola investigada, de um modo geral, se adaptarem mais às regras da escola e às expectativas sociais de gênero.

Desse modo, esperamos com esta dissertação ter contribuído para o alargamento da discussão sobre a relação entre indisciplina e gênero. Para além dos resultados apresentados acima, cabe destacar outro aspecto relevante deste trabalho que diz respeito à construção de instrumentos de pesquisa originais como o Q-PIV e Q-HAE, que poderão servir de inspiração à realização de novos estudos, especialmente aqueles que envolvam um número maior de participantes. O Q-HAE, por exemplo, se mostrou um instrumento bastante eficaz para a identificação do perfil do comportamento disciplinar dos/as alunos/as, uma vez que houve grande coincidência entre a autoclassificação e a heteroclassificação dos/as estudantes. Trata-se, por exemplo, de um instrumento de grande potencial na seleção de estudantes no âmbito das pesquisas sobre indisciplina, uma vez que as classificações baseadas unicamente nas opiniões dos/as professores/as se mostram bastante frágeis.

Contudo, é preciso salientar algumas limitações desta pesquisa: 1º) a pesquisa se refere a um número restrito de estudantes investigados/as, até mesmo em função das condições em que são realizadas um trabalho de mestrado. Reconhecemos desse modo, que seria importante que os dados permitissem a realização de comparações mais gerais entre escolas e estudantes com perfis socioculturais diferenciados. Sabemos que fenômenos como a indisciplina e, especialmente, a violência não atingem da mesma forma todas as escolas; 2º) os dados analisados se referem especificamente às percepções que têm os/as estudantes sobre a ocorrência de indisciplina e violência no espaço da sala de aula. Assim não se podem generalizar os resultados para outros espaços e tempos escolares. Sabemos, por exemplo, que o recreio e o pátio também constituem tempos e espaços da escola interessantes para se investigar os comportamentos de indisciplina e, especialmente, os de violência escolar. Contudo, esse não era o foco do presente trabalho; 3º) tivemos dificuldade em trabalhar a interseccionalidade entre indisciplina e outras variáveis como cor/raça, religião e classe social. Isso se deveu especialmente ao fato de termos trabalhado com um número muito restrito de estudantes participantes da pesquisa, o que demandaria o emprego de técnicas estatísticas mais elaboradas para comparar e testar as diferenças nos resultados, o que não foi possível devido ao curto tempo para a realização da pesquisa. Ademais,

muitos desses testes exigem um número mínimo de participantes para que possam ser realizados da forma mais adequada.

Nosso estudo, entretanto, parece confirmar a relevância, a necessidade e potencialidade de se investigar a relação entre indisciplina e gênero. A título de sugestão, acreditamos, por exemplo, que seria interessante que novos estudos contemplando a relação entre gênero e indisciplina fossem conduzidos de forma a efetuar comparações mais abrangentes entre escolas cujos alunos/as apresentem perfis socioculturais distintos. Sugerimos também a possibilidade de realização de estudos qualitativos que contemplem a relação das meninas heteroclassificadas e autoclassificadas como “frequentes na indisciplina” com as regras escolares, aprofundando a discussão sobre uma possível ruptura com as expectativas sociais de gênero. Da mesma forma, seria profícua a realização de estudos que se dedicassem à análise dos meninos heteroclassificados e autoclassificados como “frequentes na disciplina”, que, de certo modo, também “rompem” com as expectativas sociais de gênero. Por fim, seria importante a realização de estudos que investigassem a interseccionalidade entre indisciplina, gênero e raça, especialmente no que tange ao fenômeno da desproporcionalidade na aplicação das sanções escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

\_\_\_\_\_, M.. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ALMEIDA, R. de O. **Mulheres que matam: universo imaginário do crime feminino**. Rio de Janeiro: Relue Dumará. UFRJ, Núcleo de Antropologia da Política, 2001.

ALVES, J. S. de A. Criminalidade Feminina: um estudo descritivo dos dados estatísticos acerca das mulheres detidas no Brasil e na Argentina. **Revista Direitos Humanos e Democracia**. Editora Unijuí, vol. 5, nº 10, jul./dez.2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ujui.edu.br/indx.php/direitoshumanosedemocracia>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

AMADO, J. **Interação pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Edições Asa, 2001.

AQUINO, J. G. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cad. Pesquisa**. [online], 2016, vol.46, nº.161, p.664-692. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/198053143670>>. Acesso em: 10mar. 2018.

BLIN, J.F; GALLAIS-DEULOFEU, C. **Classes difíceis: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Título original L'Experience vécue. Tradução de Sérgio Millet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 2 ed., 1967.

BORDIEU, P. A escola conservadora. **Educação em Revista**, nº 10, dez.1989, p.3-15.

BRASIL. Ministério da Educação. **O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Disponível em:<[https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1685/mod\\_resource/content/0/modulo2/mod2\\_unidade1\\_texto3.pdf](https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1685/mod_resource/content/0/modulo2/mod2_unidade1_texto3.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2019

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)**. 2016. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/pense>>. Acesso em: 08 de fev. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PISA 2012: Relatório Nacional**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2014. Disponível em:<[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pesquisa\\_talis/2013/talis2013\\_relatorio\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça e Segurança Pública Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. **INFOPEN**,Brasília-DF,jun. 2016. Disponível em:<[http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopenmulheres/infopenmulheres\\_arte\\_07-03-18.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopenmulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Boletim na Medida**. Boletim de Estudos Educacionais do INEP, Ano 3, nº 7, fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PISA 2001: Relatório Nacional**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília -DF, 2001. Disponível em: <[www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf](http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf)>. Acesso em: 13 jun. de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília - DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRITO, R. dos S. Fracasso de meninos no ensino fundamental: as contribuições da categoria de gênero na compreensão desse quadro. In: CARVALHO, M. P. de. **Mulheres e desigualdades de gênero**. Fundação Carlos Chagas, 2008.

\_\_\_\_\_, R. dos S. **Significados de gênero do fracasso escolar**: quando os modelos polares de sexo não são suficientes. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BRÜGGEMANN, O. M.; PARPINELLI, M.A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista Escola Enfermagem**. Universidade de São Paulo: São Paulo, nº. 42, p. 563-568, mar. 2008.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.27, nº.1. p. 123-140, jan./jun. 2001.

CARDOSO, G. R. et al. Percepções sobre a sensação de segurança entre os brasileiros: investigação sobre condicionantes individuais. **Revista Brasileira de Segurança Pública**. São Paulo, vol. 7, nº. 2, p. 144-161, ago./set. 2013.

CARVALHO, M. P. de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007): um estado da arte. **Pro-Posições [online]**. 2012, vol.23, nº.1, p.147-162. ISSN 1980-6248. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000100010>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

\_\_\_\_\_, M. P. de. Desempenho escolar, gênero e raça: desafios teóricos de uma pesquisa. In: PAIXÃO, L., ZAGO, N. **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_, M. P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, nº. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004 a.

\_\_\_\_\_, M. P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, vol. 22, p. 247-290, 2004 b.

\_\_\_\_\_, M. P. de. Sucesso e fracasso: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 29, nº. 1, p. 185-93, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, vol. 9, nº. 2, p. 554-574, dez. 2001.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_, M. Uma Ideologia Perversa. **Caderno Mais!**, Folha de São Paulo: São Paulo, p. 3, mai. 1999.

CONNELL, R. W. La organización social de la masculinidad. In: VALDES, T.; OLAVARRIA, J. (Org.). **Masculinidad/es: poder y crisis**, Cap. 2. ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres, nº.24, p. 31-48, 1995.

\_\_\_\_\_, R W. Coll guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education. **Oxford Review of Education**, 15 (3), 1989.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Artmed: Porto Alegre, 2. ed., 2007.

DAVIDOFF, L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DUARTE DA SILVA, et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 207 – 225, jul. 1999.

DURUT-BELLAT, M. La 'découverte' de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française contemporaine. **Nouvelles Questions Féministes**, Paris, v.15, n.1, p.35-68, 1994.

EBMEIER, H., JENKINS, R., CRAWFORD, G. The predictive validity of student evaluations in the identification of meritorious teachers. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, vol. 4, p.341–357, 1991.

ENGUITA, M. F. Educação e teorias da resistência. **Teoria e Debate**, Porto Alegre, vol.14 nº.1, p.3-16, 1989.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**. Portugal: Porto Editora, 2002. (Coleção Ciências da Educação).

FANTUZZO, J. W.; LINDQUIS, C. U. The effects of observing conjugal violence on children: A review and analysis of research methodology. **Journal of Family Violence**, vol.4, nº. 1, p. 77-94, 1989.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A. Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de Indisciplina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 37 nº. 3, p.865-885, set./dez. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 9 abr. 2019.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, vol.23, nº 79, ago. 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 6ª edição. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1987.

FRANÇA, M. H. de O. Criminalidade e violência: a inserção da mulher no mundo do crime. In: XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIII Encontro Latino Americano de Pós-graduação, III Encontro de Iniciação à Docência. Universidade do Vale do Paraíba, 2013.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense Desenvolvimento**, Curitiba, nº. 95, p. 101-110, jan./abr. 1999.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. In: Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso e Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLBA, M. A. de M. **A indisciplina escolar na perspectiva de alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 22 nº. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

HARDING, S. **Ciência y feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

HOLDEN, G. W.; GEFNER, R.; JOURILES, E. N. Appraisal and outlook. In: G. W. Holden, R. Geffner, & E. F. N. Jouriles (Orgs.). **Children exposed to marital violence: Theory, research and applied issues**. Washington, DC: American Psychological Association, 1998. p. 409- 421.

JAKIMIU, V. C. de L. A construção dos papéis de gênero no ambiente escolar e suas implicações na constituição das identidades masculinas e femininas: uma dinâmica de relação de poder. In: X Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, **Anais...** 2011.

JODELET, D. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. In: SÁ, C. P. (Ed.), Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

KOON, D.S-V. **Exclusionary school discipline: an issue brief and review of the literature**. Berkeley Law University of California. Abr. 2013. Disponível em: <[https://www.law.berkeley.edu/files/BMOC\\_Exclusionary\\_School\\_Discipline\\_Final.pdf](https://www.law.berkeley.edu/files/BMOC_Exclusionary_School_Discipline_Final.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2018.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas. 2003. 310 p.

LOMBROSO, C.; FERRERO, G. **A mulher delinquente: a prostituta e a mulher normal**. Título original *La donn delinquente: la prostituta e la donna normale*. Turim, Roma (Itália): Editora L. Roux, 1983. Tradução de Antonio Fontoura. Curitiba: 2017.

MALDONADO, D. P. A.; WILLIAMS, L. C. A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica? **Psicologia em Estudo**, vol. 10, nº. 3, p. 353-362, 2005.

MATOS, D. A. S. **A percepção dos alunos do comportamento comunicativo do professor de ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MATOS, R; MACHADO, C. Criminalidade feminina e construção do gênero: emergência e consolidação das perspectivas feministas na Criminologia. **Análise Psicológica**, vol.30, nº. 1-2, p. 33-47, 2012.

MATTOS, C. L. G.; VASCONCELLOS, S. de S. A questão de gênero associada à (in)disciplina, uma combinação de risco? Um estudo de caso etnográfico. In: IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e avaliação. Rio de Janeiro, **Anais...** 2015.

\_\_\_\_\_; ALVES, W. B. Coparticipação de alunos e alunas na pesquisa: compartilhar e criar significados sobre a escola. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**. V. 6. N. 11. Abril, 2017.

MELUCCI, A.; FABBRINI, A. **L'étadell'oro**: adolescent trasognoedesperienza. Milano: Feltrineli, 1992.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

\_\_\_\_\_, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MOREIRA, M. de F. S; SANTOS, L. P. Indisciplina na escola: uma questão de gênero? **Educação em Revista**, nº.3, p. 141-160, 2002.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MORRIS, E W.; PERRY, B.L. Girls Behaving Badly? Race, Gender, and Subjective Evaluation in the Discipline of African American Girls. **Sociology Education**, vol20, nº 5, 2017. Disponível em:  
<[https://www.researchgate.net/publication/314118376\\_Girls\\_Behaving\\_Badly\\_Race\\_Gender\\_and\\_Subjective\\_Evaluation\\_in\\_the\\_Discipline\\_of\\_African\\_American\\_Girls](https://www.researchgate.net/publication/314118376_Girls_Behaving_Badly_Race_Gender_and_Subjective_Evaluation_in_the_Discipline_of_African_American_Girls)>. Acesso em: 18 mai. 2018

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. **As meninas de agora estão piores do que os meninos**: gênero, conflito e violência na escola. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

NICOLACI da COSTA, A. M. **Sujeito e cotidiano**: um estudo da dimensão psicológica do social. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PALOMINO, T. J. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

PASQUALI, L. (Org.) **Instrumentos Psicológicos**: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM, 1999.

PETERSON, K. D., STEVENS, D. Student reports for school teacher evaluation. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, vol. 2. nº. 1, p. 19-31, 1988.

POLLAK, O. **The criminality of women**. Nova York: Perpetua Books, 1961.

PRODÓCIMO, E. et al. Meninas também agredem? Estudo sobre agressão entre escolares. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, vol. 15, nº. 1, p. 59-76, mar./ago. 2010.

QUARESMA, L. Violência escolar e de gênero: vivências e representações sociais discentes. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, vol. 20, p. 351-374, 2010.

RODRIGUES, C. A. G. **Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

ROSEMBERG, F. A escola e as diferenças sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 15, p. 78-85, dez. 1995.

SANTOS, L. P. **Garotas indisciplinadas numa escola de ensino médio: um estudo sob o enfoque de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, São Paulo, 2007.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 2, nº. 16, jul./dez. p. 5-22, 1990.

SEVERINO, A. J. **Metodologia Do Trabalho Científico**. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, L. C. MATOS, D. A. S. Indisciplina no PISA: entre o intra e o extraescolar. In **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 28, n. 68, p. 382-416, maio/ago. 2017.

\_\_\_\_\_, L. C.; MATOS, D. A. S. **Indisciplina e violência nas escolas da Região dos Inconfidentes**: diagnóstico e identificação de práticas docentes associadas à melhoria do ambiente de aprendizagem da sala de aula. Relatório Final da Pesquisa. Mariana: FAPEMIG, 2016.

\_\_\_\_\_, L. C.; MATOS, D. A. S. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 19, nº. 58, p. 713-729, jul./set. 2014.

\_\_\_\_\_, L. C.; NOGUEIRA, M. A. Indisciplina ou Violência na escola? Uma distinção possível e necessária. IN: GONÇALVES, L. A. de O.; TOSTA, S. (Orgs.). **A Síndrome do medo contemporâneo e a violência escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_, L. C. **Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, V. C. da. CARVALHO, M. G. Gênero e violência: uma aproximação dos discursos sobre a mulher no mundo da criminalidade. **Cadernos de gênero e tecnologia**, vol. 02, nº: 07 A jul./set. 2006.

SIROTA, R. **A escola primária no cotidiano**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, G. A. D. O sentimento de insegurança: teorias, hipóteses e dados. In: DUARTE, M. S. de B. (Coord.); PINTO, A. S.; CAMPAGNAC, V. (Orgs.). **Pesquisa de condições de vida e vitimização de 2007**. Rio de Janeiro: Rio Seguranca, 2008.

SORTKÆR, B; REIMER, D. **Disciplinary Climate and Student Achievement**: Evidence from Schools and Classrooms. Working paper. Danish School of Education, Aarhus University, 2016.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.11, nº.32, p.211-225, mai./ago. 2006.

TORRES, H. da G. et al. O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola: In: Projeto de pesquisa desenvolvido pelo CEBRAP com o apoio da Fundação Victor Civita. **Relatório final**. São Paulo: Fundação Victor Civita; CEBRAP, 2013.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2018. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

VARGAS, J. R. de. **Meninas (mal)comportadas**: posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIANNA, C. FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **CadenosPagu**, vol. 33, jul./dez. 2009.

VIEIRA, F. L. **Causas do desinteresse e desmotivação dos alunos nas aulas de Biologia**. Univ. Hum., Brasília, vol. 7, nº. 1/2, p. 95-109, jan./dez. 2010

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº.33, p. 7-47, 2001.

WEBER, M. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1991.

## ANEXOS

### ANEXO I - Questionário Diagnóstico da Percepção de Indisciplina e Violência Segundo o Sexo dos/as Estudantes (Q-PIV)



#### UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE-UFOP

#### PESQUISA

**INDISCIPLINA E GÊNERO: ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O COMPORTAMENTO DE INDISCIPLINA DE MENINAS E MENINOS NA ESCOLA.**

#### QUESTIONÁRIO DO/A ALUNO/A

**NOME DA ESCOLA**

**ANO DO E.F.**

**TURMA**

**NOME DO/A ALUNO/A**

**Pesquisadora Responsável:** Edilaine Aparecida dos Santos Pereira  
**Orientador:** Dr. Luciano Campos da Silva

**Prezado/a Aluno/a,**

Este Caderno contém questões sobre:

- ❖ Você, sua sala de aula e seus colegas.

Leia com atenção cada uma das questões e responda individualmente e em silêncio. Favor não comentar as suas respostas com os/as colegas.

Você deverá responder marcando com um “x” na opção que você escolher.

**Não existem respostas “certas” ou “erradas”. Isso não é uma prova nem um teste. O que importa é a sua opinião.**

**Todas as respostas são confidenciais. Você e seus colegas não serão identificados de forma alguma.**

**Obrigada**

## SEÇÃO A

Nesta seção, você deverá responder algumas questões sobre a sua vida, sua família e seus professores.

Q1 – QUAL É A SUA IDADE? \_\_\_\_\_

Q2- QUAL É O SEU SEXO?

1  Masculino                      2  Feminino

Q3- COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

1  Branco(a)      2  Preto(a)      3  Pardo(a)  
4  Indígena      5  Amarelo(a)

Q4- VOCÊ JÁ REPETIU ALGUM ANO NA ESCOLA?

1  Não, nunca.  
2  Sim, uma vez.  
3  Sim, duas vezes.  
4  Sim, três vezes ou mais.

Q 5- NORMALMENTE, QUEM MORA COM VOCÊ EM SUA CASA? (**Marque quantas opções for necessário**)

	SIM	NÃO
Sua mãe (incluindo madrasta ou mãe adotiva)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seu pai (incluindo padrasto ou pai adotivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um ou mais irmãos ou irmãs (incluindo os meios-irmãos ou meias-irmãs)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seus avós	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros membros da sua família (primos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q6- QUAL É A PROFISSÃO DE SUA MÃE? (ou madrasta ou mãe adotiva)

\_\_\_\_\_

Q7- QUAL É A PROFISSÃO DE SEU PAI?(ou padrasto ou pai adotivo)

\_\_\_\_\_

Q8. ATÉ QUE ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO SUA MÃE CONCLUIU?

- 1  Nenhuma.  
2  Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).  
3  Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).  
4  Ensino Médio.  
5  Ensino Superior - Graduação.  
6  Pós-graduação.

Q9. ATÉ QUE ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO SEU PAI CONCLUIU?

- 1  Nenhuma.  
2  Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).  
3  Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).  
4  Ensino Médio.  
5  Ensino Superior - Graduação.  
6  Pós-graduação.

Q10- NA SUA CASA, VOCÊS RECEBEM BOLSA FAMÍLIA?

- 1  Sim                      2  Não

## SEÇÃO B

Nessa seção, você irá responder questões sobre eventos que acontecem em sua sala de aula. Responda com que frequência meninas e meninos de sua sala de aula participam desses eventos.

Q11- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS FAZEM BARULHOS OU DESORDENS EM SALA DE AULA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
MENINOS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Q12- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS CONVERSAM EM SALA ATRAPALHANDO O ANDAMENTO DA AULA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q13- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS CIRCULAM PELA SALA ATRAPALHANDO O ANDAMENTO DA AULA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q14- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS SAEM DE SALA SEM A PERMISSÃO DO(A) PROFESSOR(A)?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q15- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS CHEGAM ATRASADOS(AS) EM SALA DE AULA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q16- COM QUE FREQUÊNCIA OS ALUNOS “MATAM” AULA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q17- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS SE DISTRAEM COM OBJETOS (CELULAR, JOGOS, BRINQUEDOS, FONES DE OUVIDO, ETC.) ATRAPALHANDO O ANDAMENTO DA AULA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q18- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS NÃO REALIZAM AS ATIVIDADES INDICADAS PELO(A) PROFESSOR(A)?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q19- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS SE DEDICAM ÀS ATIVIDADES DE OUTROS(AS) PROFESSORES(AS) ATRAPALHANDO O ANDAMENTO DA AULA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q20- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS FAZEM BRINCADEIRAS, GOZAÇÕES OU DEBOCHAM DOS(AS) COLEGAS ATRAPALHANDO O ANDAMENTO DA AULA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q21- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS DISCUTEM VERBALMENTE OU FALAM PALAVRÕES COM OS(AS) COLEGAS ATRAPALHANDO O ANDAMENTO DA AULA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q22- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS DESOBEDECEM ÀS ORDENS DO(A) PROFESSOR(A)?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q23- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS RESPONDEM DE FORMA MAL EDUCADA APÓS SEREM CHAMADOS À ATENÇÃO PELO(A) PROFESSOR(A)?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q24- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS FAZEM BRINCADEIRAS, GOZAÇÕES OU DEBOCHAM DO(A) PROFESSOR(A) ATRAPALHANDO O ANDAMENTO DA AULA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q25- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS AGRIDEM FISICAMENTE O(A) PROFESSOR(A)?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q26- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS AGRIDEM FISICAMENTE OS(AS) COLEGAS?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q27- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS AGRIDEM COM PALAVRÕES OU XINGAMENTOS OS(AS) COLEGAS?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q28- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS AGRIDEM COM PALAVRÕES OU XINGAMENTOS O(A) PROFESSOR(A)?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q29- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS AMEAÇAM OU INTIMIDAM OS(AS) COLEGAS?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q30- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS AMEAÇAM OU INTIMIDAM O(A) PROFESSOR(A)?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q31- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS PORTAM, MESMO QUE ESCONDIDO, ARMAS DE FOGO (REVÓLVÉR) EM SALA DE AULA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q32- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS, MESMO QUE ESCONDIDO, PORTAM ARMAS COMO CANIVETES OU FACAS EM SALA DE AULA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q33- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS ASSISTEM AS AULAS SOB O EFEITO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q34- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS FREQUENTAM AS AULAS SOB O EFEITO DE DROGAS ILÍCITAS COMO MACONHA, COCAÍNA, CRACK, TÍNER OU LSD?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q35- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS DANIFICAM INTENCIONALMENTE O PATRIMÔNIO MATERIAL DA ESCOLA (QUADRO, MESAS, CADEIRAS, MAPAS, PAREDES, JANELAS, PORTAS, ETC.)?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q36- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS DANIFICAM INTENCIONALMENTE O PATRIMÔNIO MATERIAL DO(A) PROFESSOR(A) (CELULAR, COMPUTADOR, ETC.)?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q37- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS DANIFICAM INTENCIONALMENTE O PATRIMÔNIO MATERIAL DOS(AS) COLEGAS (CADERNOS, LIVROS, CELULAR, ETC.)?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q38- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS DISCRIMINAM OU TRATAM COM PRECONCEITO OS(AS) COLEGAS DEVIDO A SUA COR OU RAÇA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q39- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS DISCRIMINAM OU TRATAM COM PRECONCEITO UMA COLEGA PELO FATO DE ELA SER MULHER?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q40- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS DISCRIMINAM OU TRATAM COM PRECONCEITO ALGUM(A) COLEGA PELO FATO DE ELE OU ELA SER POBRE?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

Q41- COM QUE FREQUÊNCIA MENINAS E MENINOS FURTAM OU ROUBAM OBJETOS OU DINHEIRO DE COLEGAS EM SALA DE AULA?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>	<b>Não sei</b>
MENINAS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
MENINOS	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

**ANEXO II - Quadro de Heteroclassificação e Autoclassificação dos/as Estudantes  
Segundo o Comportamento Disciplinar em Sala de Aula (Q-HAE)**

Aluno/a: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

<b>NOME DO(A) ALUNO(A)</b>	<b>FREQUENTE NA DISCIPLINA</b>	<b>OCASIONAL DA INDISCIPLINA</b>	<b>FREQUENTE NA INDISCIPLINA</b>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			

### ANEXO III – Roteiro da entrevista semiestruturada com os/as estudantes

<ul style="list-style-type: none"><li>● <b>Eixo: Perfil do Discente</b></li></ul> <p>- Objetivo deste eixo: Caracterizar os sujeitos da pesquisa.</p>
Nome: Idade: Gênero: Religião: Raça:
<ul style="list-style-type: none"><li>● <b>Eixo: Imaginário e expectativas dos discentes</b></li></ul> <p>- Objetivo deste eixo: Analisar em que medida as imagens acerca dos papéis sociais de meninas e meninos presentes no imaginário de estudantes influenciam o modo como eles compreendem a disciplina escolar e a participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina.</p>
Como você se considera como aluno/a? Qual é o perfil de um bom/boa aluno/a e de um mau/má aluno/a? Qual é o perfil de uma aluna disciplinada e de um aluno disciplinado? Qual é o perfil de uma aluna indisciplinada e de um aluno indisciplinado?
<ul style="list-style-type: none"><li>● <b>Eixo: Frequência e forma de participação dos discentes nos episódios de indisciplina</b></li></ul> <p>- Objetivo deste eixo: Verificar como os estudantes percebem a frequência e a forma de participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina.</p>
Nesta turma, você percebe problemas de indisciplina? Quais são esses problemas? A que você atribui à indisciplina, nesta turma? Quem mais se envolve em situações de indisciplina: as meninas ou os meninos? Por quê?
<ul style="list-style-type: none"><li>● <b>Eixo: Semelhanças ou diferenças no comportamento de meninas e meninos nas questões disciplinares.</b></li></ul> <p>- Objetivo deste eixo: Identificar possíveis explicações que estudantes dão para semelhanças ou diferenças que eles percebem em relação à frequência e a forma de participação de meninas e meninos nas questões disciplinares.</p>
Você percebe diferenças no comportamento das meninas e dos meninos? Em caso afirmativo, quais são essas diferenças? Por que você acha que existem essas diferenças?
<ul style="list-style-type: none"><li>● <b>Eixo: Encaminhamentos dados a partir dos episódios de indisciplina.</b></li></ul> <p>- Objetivo deste eixo: Analisar em que medida os estudantes percebem diferenças no modo como os(as) docentes atuam diante de problemas disciplinares que envolvam meninas e meninos.</p>
Como são resolvidos os casos de indisciplina? Existem punições? Quais são? Você percebe se há tratamento diferenciado para alunas e alunos que cometem os mesmos atos de indisciplina?

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESCOLA**

Eu, Edilaine Aparecida dos Santos Pereira<sup>39</sup>, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, sob orientação do Prof. Dr. Luciano Campos da Silva<sup>40</sup> gostaria de convidar a Escola \_\_\_\_\_, sob a responsabilidade da senhora \_\_\_\_\_, para participar da pesquisa intitulada “**Indisciplina e gênero**: estudo das percepções de estudantes do ensino fundamental sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola”.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é contribuir para o campo educacional dada a relevância de ambos os fenômenos, tendo em vista que são escassos os estudos que abordam a relação entre indisciplina e gênero e que têm como sujeitos os(as) próprios(as) alunos(as). Nesta pesquisa pretendemos analisar as percepções de alunas e alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública sobre a relação entre indisciplina e gênero.

Caso você concorde na participação da escola na pesquisa, informamos que vamos aplicar os seguintes instrumentos para coleta de dados: um questionário, um quadro de “Autoclassificação e Heteroclassificação de Comportamento” e a realização de entrevista semi-estruturada. Esta pesquisa tem alguns riscos, como a perda de atividades devido a ausência dos(as) alunos(as) na sala de aula no momento da entrevista e a inibição dos(as) mesmos(as) em responder alguma questão, seja no questionário ou na entrevista. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a pesquisadora se compromete a retirar os(as) estudantes de sala mediante acordo com os(as) professores, sem que isto acarrete prejuízo na aprendizagem dos(as) mesmos(as), garantindo a realização da atividade assim que retornar para a sala; bem como, serão dados esclarecimentos sobre a pesquisa a todo momento em que o(a) participante julgar necessário e a liberdade de não responder questões que não se sentir à vontade para fazê-lo.

Para participar desta pesquisa, a escola e os(as) participantes não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Vocês terão todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estarão livres para participar ou recusar-se a participar. A participação é

---

<sup>39</sup> **Pesquisadora:** Edilaine Aparecida dos Santos Pereira, ICBS/UFOP, e-mail: edilaine.2010@yahoo.com.br, telefone: (31) 98574-8058

<sup>40</sup>**Orientador:** Prof. Dr. Luciano Campos Silva, ICBS/UFOP, e-mail: luciano3@ig.com.br, telefone: (31) 99284-5247

voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os participantes não serão identificados em nenhuma publicação.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Na existência de outras dúvidas, coloco-me à disposição para esclarecimentos a qualquer momento. No âmbito de questões relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, oriento o contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP<sup>41</sup>.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_

Assinatura da Participante

\_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora

<sup>41</sup> **Comitê de Ética em Pesquisa** – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), endereço: Campus Universitário, ICEB II, Sala 29 - Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 3551-1368.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**  
**PAIS/RESPONSÁVEIS**

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do RG \_\_\_\_\_, venho comprovar que estou esclarecido(a) com relação aos objetivos e metodologia aplicados na pesquisa intitulada “**Indisciplina e gênero: estudo das percepções de estudantes do ensino fundamental sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola**” desenvolvida por Edilaine Aparecida dos Santos Pereira<sup>42</sup>, sob a orientação de Luciano Campos da Silva<sup>43</sup>. Estou ciente de que a pesquisa tem por objetivo principal analisar as percepções das alunas e dos alunos da Escola \_\_\_\_\_ sobre a relação entre indisciplina e gênero na perspectiva dos(as) estudantes.

Possuo a informação de que a participação é voluntária e não obrigatória, não havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação, e que a mesma ocorrerá por meio de registros das observações das aulas. Em qualquer momento, ao longo da pesquisa, poderei retirar a participação do(a) adolescente, se julgar necessário, suspendendo ou interrompendo a mesma. O fato em não deixá-lo(a) participar não trará qualquer penalidade ou mudança na forma em que será atendido. Os resultados da pesquisa estarão à disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do(a) adolescente não será liberado sem a minha permissão. Fui esclarecido que os dados coletados na pesquisa serão mantidos em sigilo sob a responsabilidade do orientador e da pesquisadora, arquivadas em local seguro, no âmbito da UFOP/ICHS, em sala e armários que os responsáveis pela pesquisa tenham acesso e controle, pelo prazo de cinco anos. Após esse período serão incineradas.

Caso ainda possua alguma dúvida, poderei consultar a qualquer momento à pesquisadora. Quanto às questões relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, estou ciente que posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP<sup>44</sup>. Todos os dados de contato da pesquisadora, do orientador e do CEP/UFOP encontram-se no final deste documento.

---

<sup>42</sup> **Pesquisadora:** Edilaine Aparecida dos Santos Pereira, ICHS/UFOP, e-mail: edilaine.2010@yahoo.com.br, telefone: (31) 98574-8058

<sup>43</sup> **Orientador:** Prof. Dr. Luciano Campos Silva, ICHS/UFOP, e-mail: luciano3@ig.com.br, telefone: (31) 99284-5247

<sup>44</sup> **Comitê de Ética em Pesquisa** – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), endereço: Campus Universitário, ICEB II, Sala 29 - Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 3551-1368

Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa e autorizo a participação do(a) meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_, turma \_\_\_\_\_.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do(a) responsável