



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Willianne Costa de Sousa

**A CULTURA DO PUNIR NA ESCOLA: um estudo sobre indisciplina e relações
de gênero.**

**São Luís
2025**

WILLIANNE COSTA DE SOUSA

A CULTURA DO PUNIR NA ESCOLA: um estudo sobre indisciplina e relações de gênero.

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia,
da Universidade Federal do Maranhão-UFMA,
como requisito parcial à obtenção do título de
licenciatura em pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva.

São Luís
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Costa de Sousa, Willianne.

A cultura do punir na escola : um estudo sobre
indisciplina e relações de gênero / Willianne Costa de
Sousa. - 2025.

67 f.

Orientador(a): Sirlene Mota Pinheiro da Silva.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís- Ma, 2025.

1. Indisciplina. 2. Disciplina. 3. Punição. 4.
Gênero. I. Mota Pinheiro da Silva, Sirlene. II. Título.

WILLIANNE COSTA DE SOUSA

A CULTURA DO PUNIR NA ESCOLA: um estudo sobre indisciplina e relações de gênero.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Professora Sirlene Mota Pinheiro da Silva (Orientadora)
Doutora em Educação - UFMA

1º Examinador/a
Professora Patrícia Costa Ataíde
Doutora em Educação- UFMA

2º Examinador/a

Dedico este trabalho à minha mãe, por me ouvir, incentivar e apoiar, sempre com muito zelo, e a minha professora e orientadora, que me norteou em todos os momentos e colaborou para que esse trabalho fosse finalizado com sucesso.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meu porto seguro, agradeço pelo amor incondicional, apoio e paciência ao longo de toda essa jornada. Vocês foram a base que me sustentou em cada passo.

À minha professora e orientadora, Sirlene Mota, minha profunda gratidão pela dedicação, paciência e orientação precisa. Suas instruções e incentivos foram fundamentais para que eu chegasse até aqui, muito obrigada por ter confiado no meu potencial de pesquisa e escrita.

À escola onde realizei a pesquisa, por ter me acolhido e concedido o consentimento e a liberdade para realizá-la com sucesso.

Às professoras que gentilmente participaram das entrevistas para esta pesquisa, expresso minha mais profunda gratidão. Sua disponibilidade, sabedoria e generosidade em compartilhar experiências e conhecimentos foram indispensáveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço às crianças que participaram do grupo focal desta pesquisa, meu mais sincero agradecimento. Sua disposição em compartilhar ideias, experiências e percepções com tanto entusiasmo e autenticidade foi essencial para o sucesso deste trabalho. A participação de cada uma de vocês trouxe reflexões valiosas e enriqueceu profundamente esta pesquisa, dando voz a perspectivas únicas que fizeram toda a diferença.

Às minhas amigas do curso, Kamylla, Gabriele, Jeciane, Ruth e Juliana, companheiras de estudo, risadas e desafios, agradeço pela amizade verdadeira, pelo apoio mútuo e por tornarem essa caminhada acadêmica mais leve e especial.

Agradeço também ao meu namorado, Andrew Lucas, ainda que tenha entrado na minha vida na última etapa da minha graduação, sempre esteve ao meu lado, oferecendo amor, compreensão e incentivo em todos os momentos. Sua presença fez toda a diferença.

*“A questão é que não há educação, então, criam a punição
- é mais fácil punir do que educar. Punir não exige pensar”.*

Luna Di Primo

RESUMO

A indisciplina na escola é frequentemente apontada como um dos principais desafios enfrentados por educadoras e educadores, e é comumente tratada de forma homogênea, desconsiderando as diversas formas de manifestação e os contextos sociais, culturais e subjetivos nos quais se insere. Com este entendimento, a presente pesquisa discute aspectos da indisciplina no cotidiano escolar, e objetiva analisar a sistemática de disciplina e punição nas escolas, destacando-se se e como elas influenciam na desigualdade de gênero. Bem como conhecer, por meio de materiais e documentos bibliográficos, dados que explicitam a origem da cultura de punição nas escolas; identificar como acontece ações entendidas como indisciplinas e se as punições são distintas por gênero e compreender as consequências da punição no desenvolvimento socioemocional das crianças. Para a investigação, de abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa exploratória, com análises documentais e bibliográficas, fundamentando-se em autores como Silvia Parrat-Dayán (2008), Michel Foucault (1979, 1987), Yves de La Taille (2016), Cláudio Marques (2019), Marília de Carvalho (2003). Além disso, utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas com quatro professoras dos Anos Iniciais de duas escolas de São Luís - MA, como forma de compreendermos quais as técnicas disciplinares e suas percepções sobre as diferenças de gênero nesse contexto. E algumas ações relacionadas à técnica de grupo focal com dez crianças do 5º ano, sendo cinco meninas e cinco meninos, escolhidas conforme indicação de uma das professoras participantes da pesquisa, a fim de entender as possíveis consequências da punição no desenvolvimento socioemocional delas. Foi possível concluir que as causas da indisciplina estão vinculadas a vários fatores, tais como: negligência dos responsáveis, falta de estrutura e suporte institucional, saúde mental fragilizada, dentre outros. Dentre as consequências no desenvolvimento das crianças, destacam-se: dificuldade na integração social.

Palavras-chave: Indisciplina; disciplina; punição; gênero.

ABSTRACT

Indiscipline in schools is often cited as one of the main challenges faced by educators and is commonly addressed in a homogeneous manner, disregarding the diverse forms of manifestation and the social, cultural, and subjective contexts in which it occurs. With this understanding, this research discusses aspects of indiscipline in the daily school environment and aims to analyze the system of discipline and punishment in schools, highlighting whether and how they influence gender inequality. It also seeks to understand, through bibliographic and documentary materials, data that clarify the origin of the culture of punishment in schools; identify how actions perceived as indiscipline occur and whether punishments differ by gender; and comprehend the consequences of punishment on the socioemotional development of children. For the investigation, which adopts a qualitative approach, exploratory research was conducted, including documentary and bibliographic analyses, grounded in authors such as Silvia Parrat-Dayán (2008), Michel Foucault (1979, 1987), Yves de La Taille (2016), Cláudio Marques (2019), and Marília de Carvalho (2003). Additionally, data collection instruments included interviews with four teachers from the early years of two schools in São Luís, Maranhão, to understand the disciplinary techniques used and their perceptions regarding gender differences in this context. Furthermore, a focus group was conducted with ten 5th-grade children, five girls and five boys, selected based on the indication of one of the participating teachers, to explore the potential consequences of punishment on their socioemotional development. It was concluded that the causes of indiscipline are linked to various factors, such as neglect by guardians, lack of institutional structure and support, and compromised mental health, among others. Among the consequences for children's development, difficulties in social integration stand out.

Keywords: Indiscipline; Discipline; Punishment; Gender

LISTA DE SIGLAS

UEB- Unidade de Ensino Básico

UEMA- Universidade Estadual do Maranhão

UFMA- Universidade Federal do Maranhão

EFAI- Ensino Fundamental Anos Iniciais

SEMED- Secretaria municipal de Educação

RAPS- Rede de Atenção Psicossocial

LGBTI+- Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e outras identidades de gênero e orientações sexuais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Percursos da pesquisa	13
2 (IN) DISCIPLINA ESCOLAR E A CULTURA DE PUNIÇÃO	17
2.1 Indisciplina escolar: Conceitos e causas	17
2.2 Punição escolar: breve histórico no Brasil	20
3 PUNIÇÕES ESCOLARES E AS RELAÇÕES DE PODER	24
3.1 O que diz Foucault sobre relações de poder?	24
3.2 Em qual contexto escolar estão presentes as relações de poder?	27
3.3 Indisciplina escolar e suas nuances de gênero	30
4 (IN)DISCIPLINA E DINÂMICAS DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR	34
4.1 Caracterização das escolas	35
4.2 O que dizem as professoras sobre a (in) disciplina	36
4.3 O que dizem as professoras sobre as dinâmicas de gênero no contexto da indisciplina e punições escolares	41
4.4 O que dizem as crianças sobre as punições	49
4.4.1 Possíveis reflexos da punição no desenvolvimento socioemocional das crianças	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICES	60
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS ANNA E CLÁUDIA	60
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS LETÍCIA E ELIANA	61
APÊNDICE C- PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL COM AS CRIANÇAS	62
ANEXOS	63
Anexo A- Termo de consentimento livre e esclarecido 1	63
Anexo B- Termo de consentimento livre e esclarecido 2	64
Anexo C- Termo de consentimento livre e esclarecido 3	65
Anexo D- Termo de consentimento livre e esclarecido 4	66
Anexo E- Carta de apresentação	67

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa presente foi construída com o objetivo de analisar o funcionamento e sistemática de disciplina e punição no cotidiano escolar, se e como elas influenciam na desigualdade de gênero. É de fundamental importância compreender sobre a indisciplina escolar, sendo esta uma problemática bastante presente nas escolas de todo o país, possibilitando assim, obter visões diversificadas de autores da área, como também conhecer e refletir sobre as estratégias utilizadas pelos professores para sanar ou amenizar essas questões em sala de aula. Alunos/as desmotivados/as, conversas paralelas e, até mesmo, casos de violência física e psicológica estão entre os problemas causados pela indisciplina escolar.

A indisciplina, frequentemente apontada como um dos principais desafios enfrentados por educadores e educadoras, é comumente tratada de forma homogênea, desconsiderando as diversas formas de manifestação e os contextos sociais, culturais e subjetivos nos quais se insere. Nesse cenário, é possível observar que as respostas institucionais à indisciplina nem sempre são neutras: meninos e meninas, por exemplo, tendem a ser tratados de maneiras diferentes diante de comportamentos semelhantes, o que evidencia um viés de gênero nas práticas de controle e punição.

Percebemos que o tratamento diferenciado para as crianças no quesito gênero se deve a fatores culturais, sociais e a formação dos professores. Meninos tendem a receber mais atenção, seja por chamadas mais frequentes ou por serem mais repreendidos, enquanto meninas podem ser percebidas como mais “comportadas” e, conseqüentemente, menos desafiadoras academicamente. Comentários ou atitudes que reforçam papéis tradicionais de gênero, como incentivar meninas a serem “delicadas” ou meninos a serem “competitivos”, ainda podem ocorrer, mesmo que de forma não intencional, principalmente em escolas que adotam uma educação mais tradicionalista.

Portanto, embora se saiba que a escola tem como função a construção de conhecimentos e valores, firmados em seu currículo formal, as vivências que ali se realizam atuam em uma camada muito mais intensa e delicada, na formação de indivíduos e de suas personalidades. Dessa forma, exige-se um olhar atento para se perceber como, nas ações escolares mais simples e habituais, naquelas mais sutis e

quase invisíveis, ocorre uma elaboração constante e duradoura de identidades, inclusive no que diz respeito às suas distinções de gênero, orientação sexual, raça e origem étnica.

Assim, este estudo busca responder a seguinte problemática: De que forma as práticas disciplinares e de punição nas escolas refletem e reforçam estereótipos de gênero ao lidar com situações de indisciplina?

Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a sistemática de disciplina e punição no cotidiano escolar e como elas influenciam na (des)igualdade de gênero. Nos objetivos específicos busca-se:

- Conhecer, por meio de materiais e documentos bibliográficos, dados que explicitam a origem da cultura de punição nas escolas.
- Identificar como acontece ações entendidas como indisciplina, se e quais as punições são distintas por gênero.
- Compreender as consequências da punição no desenvolvimento socioemocional das crianças.

Dessa forma, buscando analisar a temática proposta, se fez necessário tomar uma base teórica, assim como materiais bibliográficos, e fez-se necessário pesquisa de campo, que procurou o aprofundamento de uma realidade específica, conforme apresentados a seguir.

1.1 Percursos da pesquisa

A pesquisa proposta neste estudo é de natureza qualitativa do tipo exploratória. O estudo foi fundamentado em ideias e pressupostos de teóricos e pesquisadores que apresentam significativa importância na definição e construção dos conceitos discutidos nesta análise, dos quais se destacam: Silvia Parrat-Dayana (2008), Michel Foucault (1979, 1987), Yves de La Taille (2016), Cláudio Marques (2019), Marília de Carvalho (2003), dentre outros.

Ao analisar a temática proposta, este trabalho foi pautado na investigação a respeito do objeto da pesquisa, a sistemática de disciplina e punição no cotidiano escolar e as possíveis influências na construção de (des)igualdades de gênero. A

escolha pela abordagem qualitativa se justifica devido priorizarmos descrições e observações no cotidiano escolar.

Com o intuito de buscar informações sobre técnicas disciplinares nas instituições escolares e como elas influenciam no desempenho pedagógico assim como nas dinâmicas de gênero, foi realizada uma pesquisa de campo, do tipo exploratória, cujo objetivo foi o de colher dados diante da realidade do objeto de estudo, que segundo Gil (1987, p. 27), “tem como principal finalidade, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...] com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas, a primeira sendo a UEB Carlos Madeira, localizada no bairro do Anjo da Guarda, em São Luís - MA. E a segunda na Escola Crescimento, no bairro Renascença, em São Luís também.

A escolha pelas referidas escolas se deu devido ter realizado nessas instituições, os estágios obrigatório e não obrigatório e ter certa facilidade no contato com as professoras participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, analisamos as questões de indisciplina e punições presentes, implícita ou explicitamente, no cotidiano escolar destas instituições, atenta para questões comportamentais do corpo docente, alunos (as) e demais pessoas, visando gerar informações necessárias para a investigação, que pretende identificar como acontece ações entendidas como indisciplina, se e quais as punições são distintas por gênero.

A coleta de dados foi obtida por meio de entrevista semiestruturada com quatro professoras do EFAI, as duas primeiras da UEB Carlos Madeira, e as duas últimas da Escola Crescimento, conforme roteiro disponível no Apêndice A e B, realizadas no dia 15 de Agosto de 2024 e 25 de junho de 2025, respectivamente. É importante esclarecer que o motivo pelo qual realizamos a pesquisa em duas escolas diferentes, se enquadra como otimização de tempo. Este estudo foi desenvolvido em períodos distintos e durante o processo de escrita houveram acréscimos no tema, havendo a necessidade de um novo levantamento de dados e informações, contudo, não tivemos mais a possibilidade de realizar nova entrevista no primeiro *lôcus* nos últimos meses da pesquisa. Em vista disso, houve a necessidade de executá-la e acrescentar novas informações em outra escola. Cumpre ressaltar que foi feita a

leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A, B, C e D) e da carta de apresentação (Anexo E), antes da realização das entrevistas.

A entrevista semiestruturada de acordo com Manzini (1990/1991), está focada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Também solicitamos autorização e realizamos algumas ações relacionadas ao grupo focal na UEB Carlos Madeira (Apêndice C), com 10 crianças do 5º ano, sendo 5 meninas e 5 meninos, escolhidas conforme indicação da professora da turma. Para Caplan (1990), os grupos focais são “pequenos grupos de pessoas reunidas para avaliar conceitos ou identificar problemas”. Segundo Dias (1997), “o objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa”.

Tendo em vista, o teor da investigação e os objetivos específicos já citados, na organização desta monografia, a dividimos em quatro seções. Iniciamos com a introdução, na qual apresentamos o objeto, os objetivos, o motivo da escolha do tema, o problema, bem como os percursos seguidos no desenvolvimento da pesquisa. .

Na segunda seção do trabalho, buscamos conhecer, por meio de levantamento e análise de outras produções, destacando-se artigos e dissertações, o conceito de indisciplina, assim como seu histórico, e em seguida compreender quando e onde surgiu a punição escolar como medida disciplinar, frisando, ainda, sobre as dificuldades presenciadas no processo de ensino aprendizagem devido a indisciplina estudantil. Na terceira seção, com o intuito de compreender sobre as relações de poder e de que forma essas relações estão presentes no ambiente escolar, utilizamos ideias que o teórico Michel Foucault (1926-1984) discute. Além disso, nesta seção apresentamos fundamentações teóricas de autores/as como Guacira Louro (2019), Cíntia Freller (2001), Marília de Carvalho (2003), dentre outros, que abordam sobre as dinâmicas de gênero voltadas para o contexto da indisciplina e punições escolares.

Na quarta seção, intitulada “(In)disciplina e dinâmicas de gênero no ambiente escolar”, está presente a análise fundamentada das respostas do grupo focal realizado com as crianças e das entrevistas semiestruturadas feitas com as professoras. Por fim, estão presentes as considerações finais da pesquisa de campo e dos dados obtidos para fundamentar as questões levantadas ao longo da pesquisa e o entendimento adquirido durante o processo de investigação.

2 (IN) DISCIPLINA ESCOLAR E A CULTURA DE PUNIÇÃO

A indisciplina escolar é um dos vários problemas que as escolas estão enfrentando no momento, por ser um tema bastante discutido e estudos têm evidenciado que esta é um dos fatores sociais que as escolas e a sociedade contemporânea enfrentam, principalmente os professores que em sua maioria têm dificuldades em lidar com essa situação na sala de aula. Para isso é preciso entender o que está ocorrendo com a disciplina no meio familiar e na escola.

Porém, o que se pode chamar de indisciplina ou disciplina? Para responder esta questão, a subseção seguinte, intitulada “Indisciplina escolar: conceitos e causas” tem como intuito esclarecer o que podemos compreender de indisciplina através do posicionamento de autores diferentes, como Antunes,

Na segunda subseção, aborda-se a origem e conceitos da punição escolar. Nela, busca-se conhecer de onde e de que forma “surgiu” a punição como solução para a indisciplina nos colégios. Assim como, pretende-se compreender o que os estudiosos dessa área dizem sobre punição, seus tipos, benefícios e malefícios.

2.1 Indisciplina escolar: Conceitos e causas

Para abordar a indisciplina escolar, um tópico frequentemente presente na rotina educacional e que gera intensos debates, é essencial compreender inicialmente os significados dos termos disciplina e indisciplina. Segundo Antunes (2013), a disciplina é tida como um conjunto de normas ou regras pré-estabelecidas, que visam normatizar um padrão de funcionamento de um determinado setor ou instituição, seja social, educacional, familiar, empresarial, etc. Nesse sentido, a criação de mecanismos para se manter um ambiente de organização seja em qualquer área e principalmente sua aplicação é característica da disciplina.

Existem também, outros direcionamentos, de autores, sobre o significado do termo disciplina. De acordo com Parrat (2008, p. 75), “A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações têm consequências”.

A autora ainda diz que “a disciplina seria a aceitação e cumprimento de regras de convivência que são instituídas por determinados segmentos ou grupos sociais”.

(Parrat, 2008, p. 52). Dentro dessa perspectiva, o conceito de disciplina está intimamente relacionado ao fato de reconhecer essas regras de convivência e, sobretudo, aceitá-las. Seguindo essa linha de raciocínio, quem adota esse tipo de comportamento é visto como uma pessoa disciplinada.

Estes conceitos apresentados pelos estudiosos, trazem um norteamento para se compreender o significado correto destes termos. Dessa forma, a indisciplina seria propriamente a não aceitação desses direcionamentos de regras e normas e, por consequência, a não realização das mesmas.

Levando esses conceitos de disciplina e indisciplina para o ambiente escolar, as normas e regras estão presentes em basicamente toda a rotina, ao não ser permitida a entrada sem o uniforme completo, ao não poder sair da sala de aula sem autorização do(a) professor(a), ao ser proibido conversas paralelas durante as aulas, dentre outras.

Com um olhar pouco mais diferente, tirando o enfoque apenas do/a educando/a, temos a seguinte constatação:

A disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser obedecidas tanto pelos professores quanto pelos alunos para que o aprendizado escolar tenha êxito. Portanto, é uma qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em uma sala de aula e, consequentemente, na escola (Tiba, 1996, p.117).

Conforme o pensamento do autor é necessário que haja a observância a um conjunto de regras tanto por parte do professor como do aluno, para que funcione de forma bem sucedida o processo de aprendizado na escola. Tais regras podem ser: demonstrar ser educado, obediente, organizado, respeitar o professor e seus colegas, fazer todas as atividades e interagir nas aulas.

A indisciplina é um fator que merece destaque por parte da comunidade escolar, essa problemática causa muitos transtornos, e assim como todo empecilho, ela também tem vários fatores como sendo geradores de tal comportamento. Segundo os estudiosos da área educacional, várias são as opiniões e motivos sobre o que leva um aluno a ser indisciplinado.

Dessa forma, De La Taille (2016), afirma que a falta de limites das crianças aparece como um fator de consenso nas conversas sobre este tema, o autor também diz que as crianças de hoje não possuem limites, devido ao fato de seus pais não os determinarem, nem a escola os ensinarem e muito menos a sociedade os cobrarem.

Nessa linha de pensamento, a ausência de limites realmente é vista como algo preocupante na sociedade atual, as crianças de hoje não podem ser contrariadas, elas podem tudo e seus pais se tornam reféns dos próprios filhos. Este fator implica diretamente para que a indisciplina na escola prevaleça. Pois, se uma criança cresce sem uma noção de limites, ela estenderá esse comportamento para além de casa, nesse caso, para a escola.

Segundo Oliveira (2005, p. 38) “Toda indisciplina tem uma causa e que a mesma não é simplesmente uma ação, mas uma reação, e que existem vários fatores determinantes da indisciplina, e um deles é a família”. A autora enfatiza que na maioria das vezes as atitudes de indisciplina são reflexos de uma educação recebida não apenas pela sociedade, mas no ambiente familiar. O autor ressalta ainda que:

A "educação oferecida" pela família reflete na relação da criança com os colegas e com os professores, podendo gerar atitudes indesejáveis na escola que culminam em desobediência, agressividade, falta de respeito perante os colegas, professores e outros (Oliveira, 2005, p. 39).

De modo geral, as diversas causas da indisciplina escolar podem ser reunidas em dois grupos: as causas externas à escola e as causas internas. Entre as primeiras vamos encontrar, por exemplo, a influência hoje exercida pelos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar.

As causas encontradas no interior da escola, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. Assim, na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina.

A indisciplina escolar não possui uma causa única ou principal. Incidentes de indisciplina, mesmo envolvendo um único indivíduo, geralmente têm origem em um conjunto de razões variadas e frequentemente refletem uma combinação complexa de causas. Essa complexidade faz parte do perfil da indisciplina e deve ser levada em conta se quisermos entendê-la e encontrar soluções eficazes.

É necessário também clarificar as relações e distinções entre a indisciplina escolar e outros fenômenos sociais que perpassam a escola, tais como a violência. Assumir que violência social e indisciplina sejam sinônimos implica estreitar demasiadamente a compreensão das especificidades destes dois fenômenos. Se de um lado a violência está entre as causas da indisciplina, ela não é capaz de explicá-la totalmente. Se focalizarmos nossa atenção

apenas no problema da violência social, estaremos perdendo de vista um fenômeno complexo, que apresenta uma singularidade própria dentro da escola (Garcia, 1999, p. 105).

Portanto, faz-se necessário superar o pensamento e associação automática de que a indisciplina é apenas uma questão comportamental. O “bom comportamento” nem sempre é sinal de disciplina, pois pode indicar apenas adaptação aos esquemas da escola, simples conformidade ou mesmo apatia diante das circunstâncias.

2.2 Punição escolar: breve histórico no Brasil

A História da Educação no Brasil teve início no século XVI. Naquela época, era crescente o interesse da igreja católica por aspectos econômicos e religiosos, tendo como principal objetivo a catequização dos indígenas, bem como a inserção na cultura indígena de padrões, crenças e costumes, através dos padres jesuítas.

Os jesuítas chegaram ao Brasil Colônia com a finalidade de ensinar o catolicismo. O processo educativo iniciou-se com os meninos indígenas, que foram instruídos a ler e a orar. Os conhecimentos eram atrelados somente ao pensamento religioso naquele momento histórico.

Os missionários convenceram os indígenas da necessidade de tornarem-se “civilizados”, e para que pudessem instaurar o processo civilizatório, adotaram aplicações de castigos físicos para a obtenção dos resultados exigidos. A punição corporal era comum na cultura daquele contexto histórico e de suas práticas pedagógicas estavam voltadas ao objetivo de disciplinar e educar.

No contexto escolar do século XIX, os castigos perduraram devido à convicção de que a aplicação de punições físicas para comportamentos indesejados promovia a formação de um padrão de conduta considerado ideal naquele período. Assim, os professores constataram que as medidas punitivas funcionavam como correção e seu uso visava desencorajar erros, visando manter um modelo comportamental baseado nos elementos coercitivos e externos que caracterizavam a estrutura social daquela época.

Os castigos escolares visavam inserir o indivíduo em um padrão de obediência e de alienação. Desde o início, com o discurso religioso os castigos eram

ligados às práticas pedagógicas aplicadas que, ao longo do tempo, começaram a fazer parte dos métodos punitivos.

Durante muito tempo a punição dolorosa e exacerbadamente rigorosa esteve presente no nosso histórico escolar, nessa época, os professores praticavam formas dolorosas de punições como: beliscões, puxões de orelha, palmatória, ajoelhar-se no milho ou feijão. Formas que agrediam a integridade física e psicológica do educando e promoviam a subordinação.

As formas de coerção aplicadas na educação assumiram proporções crescentes e intensas a partir do século XVI. Os jesuítas empregavam práticas de punições físicas, utilizando medidas punitivas e dolorosas para catequizar os indígenas e os africanos. Com o tempo, essas técnicas de punição foram sendo incorporadas na educação com o propósito de uniformizar e oferecer esse modelo educacional a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Del Priore (2004), no cotidiano colonial, os castigos físicos e as tradicionais palmadas, eram subsídios primordiais para uma boa educação.

O castigo físico em crianças não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como forma de amor. O “muito mimo devia ser repudiado. Fazia mal aos filhos”. A muita fartura e abundância de riquezas e boa vida que tem com ele é causa de poder admoestar em sermão José de Anchieta. O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar é “castigar e dar trabalhos nesta vida. Vícios e pancadas, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com açoites e castigos”. A partir da metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas aulas régias, a palmatória era o instrumento de correção por excelência: nem a falta de correção os deixe esquecer do respeito que devem conservar a quem os ensina, cita um documento de época (Del Priore, 2004, p.96-97).

Dessa forma, os jesuítas foram os primeiros educadores a desenvolverem a pedagogia tradicional no Brasil, promovendo a origem dos castigos nas suas práxis educativas, transcendendo a rotina da punição física. Embora tenham o propósito de corrigir a desobediência, às práticas já se mostravam extremamente dolorosas. As punições eram degradantes e afetavam principalmente a integridade física.

Segundo Freyre (2000), a pedagogia da auto castigação promovia a competição entre vencedores, estabelecendo a competitividade que era promovida através dos métodos de sanções e de premiações presentes nas metodologias, criando-se assim uma relação de poder. A pedagogia da auto-castigação, segundo

Freyre, está ligada ao discurso religioso, o qual tinha como intuito promover um sentimento de culpa por desobedecer às ordens impostas e vistas como as corretas, quando esta era impugnada a punição tornava-se natural ao que estava uniformizado.

As normas nas instituições de ensino foram estabelecidas pelos padres jesuítas, que visavam disciplinar através da postura dos alunos, da disposição das cadeiras na sala de aula, da postura ereta e da precisão, sujeitando a mecanização dos estudantes à uniformização dos métodos prescritos pelas regras vigentes, as quais forçavam sua reprodução nas instituições educacionais.

Segundo Foucault (2010, p.138), “as distribuições de grupo eram cada indivíduo em seu lugar, a fim de não dispersar-se diante os controles impostos, vigiando os comportamentos, modos e gestos”. Assim, havia uma repreensão sobre os aspectos relacionados aos padrões de comportamento, apresentando formas fixas e alienantes, impostas por um discurso de perfis “ideais”, originários da disciplina existente nas escolas.

Ainda com base em Foucault (2010), a disciplina originária dos exércitos nasce na descoberta da importância do corpo que seria o recurso mais fácil para dominação, já que o sujeito dócil e submisso diminui a resistência ao poder dominante. Nas instituições escolares a disciplina é bastante presente, desde a colocação das carteiras em fileiras até a gestão do tempo.

A estratégia da colocação das carteiras em fileiras tem como principal objetivo fazer com que todos ficassem sob a mira do olhar do(a)docente, principalmente porque sobrava espaço entre uma fila e outra para que o professor(a) pudesse ali caminhar. O critério para a distribuição dos alunos também não era atoa, ela dependia da idade, do desempenho e do comportamento.

Nessa perspectiva, o que vemos nas escolas é só mais uma estratégia para tornar indivíduos em corpos dóceis e corpos úteis. Ademais do espaço, a disciplina também se preocupa com o tempo. Na escola podemos perceber que existe hora para tudo, os rituais na escola presumem não apenas um horário para chegar e outro para sair, mas também um horário para fazer a acolhida, para ler, para lavar as mãos, para lanche, para escovar os dentes, dentre outros.

A organização das capacidades nas escolas contribui para que o processo escolar seja dividido em níveis e estes em séries, com a preocupação sempre de

conseguir maior produtividade; por isso é que o aluno só é promovido para outra série se for considerado apto para isso. A princípio, a disciplina escolar teve como objetivo civilizar os indígenas no período de catequização.

A partir do momento em que essa disciplina foi vista com olhar para domesticar, surgia, então, o processo de adestramento, visto que quando descumpridas as condições que vigoravam, a punição surgia com o objetivo de sanar esses erros. E mesmo que, ao longo dos anos, as técnicas disciplinares dentro dos ambientes escolares tenham evoluído e se tornado menos rigorosas e agressivas, ainda há uma opressão dentro das escolas, alimentada por punições devido às indisciplinas.

Como apresentado acima, a violência, a agressividade, humilhações e por consequência, a repressão, fazem parte do histórico de punições no contexto educacional brasileiro. Dessa forma, as várias técnicas disciplinares violentas que faziam parte de suas metodologias, contribuíram para o surgimento de relações de poder nos ambientes educacionais. Estas serão conceituadas, utilizando a vertente teórica de Michel Foucault, descritas e relacionadas com as escolas na seção seguinte.

3 PUNIÇÕES ESCOLARES E AS RELAÇÕES DE PODER

Como visto anteriormente, de certa forma, ao exercer seu poder, buscando disciplinar os estudantes, as escolas acabam criando regras e punições, e essas normas e técnicas disciplinares geram um ambiente onde existe o opressor e o oprimido.

Dessa forma, é pela disciplina que as relações de poder se tornam mais facilmente observáveis, já que é por meio da disciplina que estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que exprimem comando e comandados, discutidos na subseção seguinte.

3.1 O que diz Foucault sobre relações de poder?

Foucault trata o tema do poder com uma abordagem diferente. Ele rompe com as concepções clássicas deste termo. Para ele, o poder não pode ser localizado e observado numa instituição determinada ou no Estado. O poder não é considerado como algo que o indivíduo cede a um governante, como vemos na compreensão política clássica dos contratualistas. Para Michel Foucault (2004), o poder acontece como uma relação de forças. Todas as pessoas estão envolvidas por relações de poder e não podem ser consideradas independentes delas ou alheias a elas.

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (Foucault, 2004, p. 193).

Para Foucault, o poder não é algo que se possa possuir, porque não é um bem alienável do qual se possa ter a propriedade. Por isso, qualquer que seja a sociedade, não existe divisão entre os que têm e os que não têm poder. O poder se exerce ou se pratica. Foucault afirma que “o poder não existe”, o que existe são práticas, relações de poder.

Não existindo o poder, mas sim relações de poder, ele não está situado em um lugar específico, mas está distribuído e agindo em toda a sociedade, em todos os lugares e em todas as pessoas. Através de seus mecanismos, o poder atua como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos. Nessa perspectiva, entende-se a partir do autor por poder uma ação sobre ações.

Foucault (2008, p. 149) afirma que as relações de poder impostas, seja pelas instituições, escolas, prisões, quartéis, foram marcadas pela disciplina: “mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” . Assim, a prática disciplinar , em sua essência, reduz-se à *vigilância*. Não é mais necessário o recurso à força para obrigar o/a aluno/a a ser aplicado, é essencial que ele/a , como o *detento*, saiba que é vigiado. Porém há um acréscimo: o/a aluno/a não deve saber que está sendo observado, mas deve ter a certeza de que poderá sempre sê-lo.

As normas pedagógicas têm o poder de marcar, salientar os desvios, reforçando a imagem de alunos tidos como "problemáticos", estigmatizados como "o negrão", o "índio", o "maloqueiro" ou o morador da "favela". A escola, ao dividir os alunos e o saber em séries, graus, salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar. Os que não aceitam a passagem hierárquica de uma série a outra são punidos com a "retenção" ou a "exclusão".

E a estrutura educacional valida o exercício do controle punitivo, que se torna percebido como intrínseco. Isso leva à aceitação por parte das pessoas. É dentro desse sistema que se relacionam os educadores, os colaboradores técnicos e administrativos e o gestor.

Não há dúvida de que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existência social formando pessoas aptas a ocuparem os lugares que a estrutura social oferece. Com a religião e o esporte, a educação pode se constituir num instrumento do poder e, nessa medida, o professor é o instrumento da reprodução das *desigualdades* sociais em nível escolar.

O professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a

política do Estado, portanto, da classe dominante em matéria de educação. Fortalecem-se os célebres "órgãos" das Secretarias de Educação em detrimento do maior *enfraquecimento* da unidade escolar básica (Tragtenberg, 1985, p. 70).

No contexto da instituição educacional primária, cabe ao docente avaliar o estudante através da avaliação, participar dos Conselhos de Classe onde o futuro do aluno é decidido, estabelecer o planejamento conforme as diretrizes estabelecidas e elaborar o sistema de avaliações ou testes. Para desempenhar esse papel, ele é supervisionado, é remunerado por essa função de reprodução ou exclusão.

E nas escolas particulares de classe alta, ao ultrapassar a entrada do colégio, o/a professor/a perde seus direitos em função das normas impostas e do papel a desempenhar. Mestres e alunos submetem-se a esse inconsciente coletivo transmitido por herança cultural: um "respeitável" professor não fala de sua vivência pessoal por temer ser considerado medíocre. O/a aluno/a, por sua vez, espera do/a professor/a certo tipo de comportamento, seu desprezo ou sua admiração.

A própria disposição das carteiras na sala de aula reproduz relações de poder: o estrado que o professor utiliza *acima* dos ouvintes, estes sentados em cadeiras linearmente definidas próximas a uma linha de montagem industrial, configura a relação "saber/poder" e "dominante/dominado" (Tragtenberg, 1988, p. 72).

Dessa forma, o papel do/a professor/a é impor a obediência. Na relação do educador com a classe, encontram-se duas crianças: a criança aluna, a quem ele/a deve educar, e a criança reprimida dentro de si.

A escola é um ambiente propício para existir relações de poder, já que é um lugar onde existem repressões e sanções, vindo de um ser superior, que pode ser o/a professor/a para os alunos, a coordenadora para os professores ou a gestora para a coordenadora. Fora discutido acima as relações de poder de forma geral, segundo Foucault (2008), na próxima subseção apresentaremos e exploraremos onde e de quais formas as relações de poder estão presentes nas escolas.

3.2 Em qual contexto escolar estão presentes as relações de poder?

Segundo Lima (1998), a escola é uma organização formalmente organizada, “condenada a refletir e a reproduzir uma dada orientação hegemônica”, uma dada estrutura de autoridade e poder, mas é também uma organização na qual se produzem dinâmicas organizacionais próprias, “não sendo apenas um locus de reprodução, mas também, um locus de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto) organizada, para a produção de regras (não formais e informais).

As regras formais e informais, de acordo com Lima (1998, p. 167) caracterizam-se:

[...] pela sua natureza não oficial, pela sua existência marcadamente referenciada e localizada. São regras atribuídas de significados sociais e simbólicos emergentes das interações dos indivíduos, grupos e subgrupos [que tomam] por referência objetivos diversos dos oficiais, interesses comuns e interesses antagônicos e conflitantes na organização, o poder e não a autoridade, a hierarquia sócio-organizacional e não hierarquia formal representada no organograma, o ator social e menos a ator racional.

No âmbito das perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernas, Michel Foucault (2009, p. 170-172) defende que “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica a sua essência”. Foucault questiona em sua obra que “devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”. O mesmo responde que na escola há um tipo de poder particular: o poder disciplinar que se pode traduzir em um poder de vigilância hierarquizada. Assim:

[...] Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, [...], da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações... levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível – punidora (Foucault, 2009, p. 170-172).

Em suma, uma escola “imobilizada no funcionamento de um poder extensivo que age de maneira diversa sobre todos os corpos individuais – é a utopia de [uma

escola] perfeitamente governada” (Foucault, 2009, p. 189), uma utopia que, aliás, tem merecido tentativas de operacionalização mormente por meio dos professores, gestores intermédios, diretores e de outros agentes condutores do processo educativo. Nessa perspectiva, pode-se comparar as instituições escolares ao que Foucault denomina “Panópticos”.

O panóptico pode ser descrito como uma estrutura física, um prédio circular com uma torre central, de onde se pode observar as celas construídas a sua volta. As celas teriam duas janelas para fazer com que a luz atravessasse cada uma delas, possibilitando à torre central ou panóptica, a todo instante, acompanhar tudo que ali se passa. A torre de observação teria grandes janelas abertas para as celas, as grades de cada compartimento não poderiam ser grossas a ponto de dificultar a visão da torre de controle, pois assim os vigiados seriam vistos em sua totalidade (Spindola, 2011, p. 2).

Foucault (2009) analisa a construção do panóptico benthamiano explicando que o detento é um objeto de informação à medida que é visto, mas nunca sujeito de uma ação comunicativa. Surge assim um dos efeitos do panóptico, que é introjetar a sensação de vigilância. A ideia de observação contínua, mesmo que não seja efetivada em seu exercício, proporciona uma subjetivação do efeito da disciplina. O recluso é coagido sob a indução de que está sendo observado. “A disciplina é um conjunto das minuciosas invenções técnicas que permitem ordenar a extensão útil das multiplicidades humanas e diminuir os inconvenientes do poder” (Foucault, 2009, p. 206).

A aplicação desse modelo é então eficiente em qualquer instituição que assim a deseje, seja a escola, o hospital, o hospital psiquiátrico, a fábrica ou a casa de detenção. Melhorando a funcionalidade da disciplina nessas instituições. Para Foucault, essa observação constante serviria para disciplinar, sendo esse modelo aplicado à sociedade como um todo, na forma daquilo que o mesmo chamou de “docilização dos corpos”. Segundo o pensador, isto significa dizer que os métodos disciplinares contribuíram para formar uma sociedade obediente.

Michel Foucault (2001) investiga as tecnologias de controle aplicadas à sociedade e observa: “Para ser eficiente, o panóptico deve ser ‘visível’ e ‘inverificável’; o indivíduo não precisa saber que está sendo observado, mas precisa ter certeza que poderá sê-lo a qualquer momento”. Essa é uma perspectiva pela qual se pode observar o sistema educacional. Foucault (2001) demonstra que durante décadas se estabelece controle sobre a população escolar, a fim de formar “corpos

dóceis”, submetidos às políticas de disciplinamento em suas respectivas unidades escolares.

Para Foucault (1987), o corpo dócil é um produto que está presente em todas as prateleiras de nossa sociedade, vem nas mais diversas embalagens e pode ser encontrado em praticamente todas as instituições. Ele é o corpo que foi trabalhado arduamente. Trata-se, enfim, do efeito esperado pelo poder disciplinar. “É dócil um corpo que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987, p. 87).

Atualmente, para melhorar a “segurança” no ambiente, as escolas contam também com a estratégia de câmeras instaladas em quase todo o espaço interno e externo. Para esse tipo de análise, pelo viés foucaultiano, observa-se que as construções dos presídios, hospitais e escolas possuem praticamente a mesma distribuição arquitetônica de suas dependências e seus espaços.

A vigilância nas escolas não está presente somente a caráter de disciplinar os alunos e alunas, mas também para controlar os funcionários do ambiente escolar.

O monitoramento do tempo dos professores é realizado pelo uso do ponto eletrônico na escola. A utilização “indispensável” do aparelho celular com seus aplicativos para justificar faltas no trabalho, conversar sobre trabalho após o expediente ou registrar presença. Essa é uma nova realidade na qual se encontra o docente. As relações de poder do sujeito docente com seus pares e com os alunos reproduzem, analogicamente, o panóptico aplicado por Foucault, fazendo com que, por meio do mecanismo burocrático escolar, todos vigiem e sejam vigiados (Freitas *et al*, 2020, p. 9).

A forma de expressão dos docentes acaba sendo influenciada pelas tecnologias reguladoras e normativas educacionais, pois ao ingressar na instituição, também se tornam supervisionados diretamente pelos administradores, que por sua vez, são monitorados por conselhos e secretarias de níveis municipal, estadual ou federal.

Quando falamos de indisciplina, cultura de punição e vigiar dentro das escolas, não podemos deixar de lado as relações de gênero, elas desempenham um papel central na construção social da indisciplina, influenciando tanto a percepção dos comportamentos considerados desviantes quanto às respostas institucionais a esses comportamentos. Na próxima subseção discutiremos como estereótipos de gênero moldam as práticas disciplinares, resultando em diferenças nas punições aplicadas a homens e mulheres, com base em estudos teóricos e empíricos.

3.3 Indisciplina escolar e suas nuances de gênero

Quando crianças, na escola, realizamos diversas atividades e passamos por situações que supõem diferenças entre nós. Pedem-nos para fazer “fila de menino” e “fila de menina” e nas aulas de educação física as atividades são separadas em esportes para meninos e para meninas. Percebemos rapidamente que o mundo é dividido entre feminino e masculino e aprendemos também em qual dos dois lados devemos estar.

Segundo Minella (2007), gênero, como compreendemos, é um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder.

As normas de gênero estabelecidas na sociedade influenciam profundamente nosso cotidiano. Elas geram expectativas sobre como devemos nos comportar, o que devemos pensar e do que devemos gostar. E se a garota não se sentir confortável usando batom? Ou se o garoto detestar futebol? Qual é o impacto de afirmar que a força é uma qualidade exclusiva dos meninos? Isso quer dizer que as mulheres não podem ser fortes? Ou ainda que os meninos têm permissão para usar a força a fim de conseguir o que desejam?

As escolas, sejam elas públicas ou privadas, seguem um manual, onde gênero e sexualidade vêm se constituindo como elementos de vigilância, disciplina e controle dos corpos, dando continuidade a sistemas de regulação sociais que estabelecem as possibilidades e os limites para sujeitos de acordo com o gênero e a sexualidade por eles assumidos.

O manual aciona um dos principais meios de vigilância e controle: a elaboração de regimes de enquadramento de gênero e sexualidade, os quais para corpos inteligíveis e ajustados, e os mecanismos de acompanhamento desses parâmetros. A escola, como instituição moderna, promove enquadramentos dos corpos de meninas e meninos. Filas, corredores, pátios, disposição das carteiras em sala de aula se tornam espaços de ordenamento e hierarquização – de sujeitos, de seus saberes, de suas experiências. Investindo na distinção entre os gêneros e as sexualidades, a escola vem se mostrando instância de efetiva ação sobre os corpos, de modo a educá-los sob a égide da cis-heteronormatividade (Castro; Silva, 2021, p. 267).

De forma geral, é possível perceber que as dinâmicas de gênero e sexualidade nas instituições de ensino estão associadas às formas de produção das

desigualdades. Todos os símbolos e representações presentes no ambiente escolar estabelecem padrões a serem adotados pelos indivíduos, independentemente de se identificarem ou não com esses padrões. A escola se utiliza de regimes disciplinares, levando os indivíduos a se tornarem objetos e instrumentos de seu exercício e, portanto, sujeitos de gênero e de sexualidade. Assim, as práticas rotineiras e comuns merecem atenção e questionamento, uma vez que a organização escolar e suas ações constituem e produzem diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe, a partir de práticas disciplinares.

Desse modo, é possível pensar que, no cotidiano das instituições escolares, a partir dos princípios disciplinares que reforçam determinadas normas sociais, os corpos de meninas e meninos, em suas expressões de gênero e de sexualidade, sejam controlados e vigiados, ou até mesmo punidos, para se enquadrarem nessas normas disciplinares.

Entende-se que a ignorância, o não dito sejam capazes de manter valores e comportamentos aceitáveis. Sendo assim, jovens LGBTI+, por exemplo, podem se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (Louro, 2007), visto que o exemplo, o padrão aprendido e aprovado, a representação empregada, parte da cis-heteronormatividade.

Segundo Neto (2019), a compreensão que as professoras expressam sobre a indisciplina escolar comporta um aspecto de gênero que se apresentava sob pontos de vista interessantes. Para a maioria delas, a indisciplina seria algo dos estudantes do sexo masculino, especialmente daqueles meninos que necessitavam da presença masculina nas suas vidas. O fato é que, de acordo com pesquisas (Silva, 2007), o fracasso/déficit em aprendizagem escolar tem sido mais comum entre os meninos, assim como essas também confirmam que os estudantes do sexo masculino protagonizam mais intensamente a indisciplina na escola.

São os meninos que de maneira mais efetiva têm apresentado comportamentos incompatíveis com o trabalho pedagógico na sala de aula e isso tem levado a investigações que buscam compreender os determinantes desse problema. Muitos desses trabalhos têm constatado que isso não significa que a indisciplina seja uma característica inata ou um traço de personalidade dos alunos. Ao contrário, esses trabalhos têm identificado a predisposição dos educadores em controlar mais intensamente os corpos, as atitudes e as subjetividades das meninas (Moreira;Santos, 2004, p. 27).

Boa parte da explicação dos comportamentos definidos como típicos de meninas e de meninos expressa uma percepção naturalizada das ideias de gênero. Conforme constatado por Carvalho (2003, p.189), “enquanto os meninos seriam agitados, agressivos e indisciplinados, nós seríamos calmas, obedientes e passivas — professoras e alunas — e seríamos mais adequadas para a escola”. Segundo a mesma, para os educadores, a obediência, a docilidade e a passividade são vistas como características naturais das meninas.

O estudo de Silva (2007, p. 31) já indicava que, em relação à indisciplina das meninas, “ganham destaque comportamentos mais triviais como as conversas, os barulhos, os atrasos, as brincadeiras com professores e colegas, as réplicas às ações disciplinadoras dos professores, entre outros”. Tendo isso em vista, o nível de disciplina das meninas podia ser considerado “bom”, uma vez que havia poucos casos de conversa, brincadeiras e circulação pela classe, bem como as garotas atendiam mais prontamente aos apelos dos professores para parar com as burlas.

Todavia, essa maior disciplina melhor comportamento que parte das meninas está diretamente ligada a relações de desigualdade presentes nas hierarquias e nos jogos de poder que se estabelecem na sala de aula, assim como a construção das identidades das crianças. Identidades que não se limitam aos aspectos psicológicos, da subjetividade ou das identidades individuais, mas se constituem na interação social (Freller, 2001).

De acordo com Rosenthal e Jacobson (1968) professores/as têm bastante influência no comportamento dos alunos/as. Os/as docentes podem, inconscientemente, esperar maior conformidade das meninas e maior rebeldia dos meninos, reforçando estereótipos de gênero. Isso pode levar meninas a internalizarem papéis de “boas alunas” e meninos a assumirem comportamentos mais padronizados, especialmente se recebem menos reforço positivo por comportamentos adequados.

Segundo os mesmos autores, meninos enfrentam taxas significativamente mais altas de punições disciplinares, como suspensões e advertências, em comparação com meninas. Isso ocorre mesmo quando os comportamentos são semelhantes, sugerindo um viés de gênero nas práticas disciplinares. Meninos são mais frequentemente penalizados por infrações relacionadas a comportamentos externalizantes (agressividade física ou verbal), enquanto meninas são mais

propensas a serem repreendidas por infrações menos visíveis, como fofocas ou desobediência passiva.

Dessa forma, entende-se que meninos e meninas são moldados por normas culturais distintas. Meninos são incentivados a serem assertivos e independentes, o que pode se manifestar em comportamentos desafiadores ou de busca por atenção, como interrupções em aula. Meninas, socializadas para serem cooperativas e obedientes, frequentemente exibem comportamentos mais alinhados às normas escolares, como engajamento em tarefas colaborativas e maior atenção aos detalhes.

Na seção seguinte estão presentes detalhes sobre a pesquisa de campo realizada na UEB Carlos Madeira, onde entrevistamos duas professoras dos anos iniciais do fundamental, e realizamos um grupo focal com crianças do 5º ano. Além disso, também realizamos uma pesquisa na Escola Crescimento, de rede particular. Neste último, executamos outras duas entrevistas semiestruturadas com duas professoras, igualmente dos anos iniciais do fundamental. Apresentaremos abaixo como se deu a coleta de dados, a análise dos mesmos e os resultados acerca do objetivo geral “analisar como funciona a sistemática de disciplina e punição no cotidiano escolar e como elas influenciam na desigualdade de gênero”.



4 (IN)DISCIPLINA E DINÂMICAS DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

A pesquisa realizada no colégio UEB Carlos Madeira teve como intuito entender melhor de que forma essa escola enfrenta e tenta amenizar esse impasse que é a indisciplina, então, surgiu a seguinte inquietação: De que forma as práticas disciplinares e de punição nas escolas refletem e reforçam estereótipos de gênero ao lidar com situações de indisciplina?

Além de buscarmos as respostas para os seguintes objetivos específicos: identificar como acontece ações entendidas como indisciplina, se e quais as punições são distintas por gênero e compreender as consequências da punição no desenvolvimento socioemocional das crianças.

Na UEB Carlos Madeira, para a coleta de dados, fizemos entrevistas semiestruturadas com duas professoras do 5º ano, sendo uma delas a regente da turma de intervenção, e grupo focal, cujo roteiro de questionamentos se encontra no Apêndice B, com 10 crianças do 5º ano também, 5 meninas e 5 meninos, a fim de compreender o que as docentes pensavam acerca de indisciplina, de quais formas ela se manifestava e quais eram suas possíveis intervenções. Alguns aspectos do grupo focal foram realizados com as crianças e teve como objetivo perceber o que eles entendiam de indisciplina e identificar onde e como ela estava presente na escola.

Este estudo foi realizado em dois períodos diferentes, a pesquisa feita na UEB Carlos Madeira teve um enfoque maior na compreensão de como as professoras lidam com a indisciplina de alunos/as, enquanto que as entrevistas realizadas na Escola Crescimento, com duas professoras dos Anos Iniciais do Fundamental, foram feitas com o objetivo de compreender como se dava a dinâmica de gênero do contexto das disciplinas, e se havia distinções de punições de acordo com o gênero do/a aluno/a.

Na seguinte subseção apresentamos a caracterização das escolas, nela se encontram dados sobre o aspecto geográfico das escolas e como é formado o conselho escolar. Importante ressaltar que, na UEB Carlos Madeira, esses dados foram coletados a partir de uma conversa com a coordenadora pedagógica, com as professoras regentes e de observações, no primeiro dia de pesquisa.

4.1 Caracterização das escolas

A UEB Carlos Madeira está localizada no bairro do Anjo da Guarda, na cidade de São Luís- Maranhão. A escola funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, sendo o último apenas EJA. O ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) funciona apenas pela tarde, turno em que a pesquisa foi realizada. Quanto ao aspecto geográfico, a escola possui 1 banheiro para os alunos, 1 para os funcionários (localizado na sala dos professores), uma sala de recurso, onde é realizada atividades adaptadas com as crianças atípicas, 13 salas de aula, uma sala para os professores, a sala da coordenação e uma sala para a direção.

O conselho escolar é formado pelo diretor, uma diretora adjunta, a coordenadora, três pais, três alunos e cinco professores. A coordenadora do colégio está no cargo há pouco tempo, porém antes de se tornar a coordenadora, a mesma já exercia cargo de docente nessa rede. A acessibilidade da escola tem alguns pontos a desejar, a mesma não possui piso tátil ou corrimão, mas tem pequenas rampas por toda a escola. A localização é de fácil acesso, já que em relação a rede viária, temos muitas opções para chegar no bairro, em torno de 3 opções de linhas no transporte público.

No turno vespertino, onde atua somente o ensino fundamental I, há duas turmas de 1º série, duas da 2º série, três da 3º série, três da 4º série e três da 5º série, sendo que, há duas turmas de intervenção na escola, uma na quarta série e uma na quinta. Segundo a coordenadora, a turma de intervenção tem como intuito concluir o processo de alfabetização em alunos que, por variados motivos, tiveram um atraso nessa área. Dessa forma, essas turmas são uma intervenção para a melhoria da aprendizagem em disciplinas em que os estudantes possuem mais dificuldade de compreensão, sendo elas, Português (alfabetização) e Matemática.

O segundo locus da pesquisa, a Escola Crescimento, está localizada no bairro Renascença, em São Luís- MA. Se trata de uma escola privada, e possui uma estrutura bem maior comparada a UEB Carlos Madeira, dessa forma, dispõe de mais banheiros, mais salas de aula, entre outros. A escola funciona em dois turnos (matutino e vespertino), sendo composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio, e a cada segmento desse a escola possui uma gestora e em torno de duas ou três coordenadoras. Quanto à acessibilidade, a escola dispõe de piso tátil, corrimão, rampas e auxiliares de inclusão para acompanhar

pedagogicamente crianças atípicas. Assim como a UEB Carlos Madeira, a localização é de fácil acesso, em relação a rede viária, temos bastante opções para chegar no bairro, mais de 10 linhas no transporte público.

4.2 O que dizem as professoras sobre a (in) disciplina

Nesta subseção está presente os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com as duas professoras da UEB Carlos Madeira, sendo a primeira entrevistada, a professora do 5º ano de intervenção, a docente **Anna Ribeiro**, de 34 anos, formada em Ciências Sociais e em Pedagogia, ambas pela UFMA. Vale ressaltar que utilizamos aqui nomes fictícios para as professoras, ainda que as mesmas tenham assinado os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos A, B, C e D) e o roteiro das entrevistas consta no Apêndice A e B.

Ao ser questionada se na escola há casos de indisciplina, a mesma responde que existem sim casos de indisciplina no quesito comportamento, como conversas paralelas e provocações uns com os outros, e que conseqüentemente isso acaba desconcentrando as crianças quanto às atividades. Segundo ela, geralmente esses comportamentos vêm de alunos que constantemente os tem, não de todos.

Questionamos a professora quais ações são desenvolvidas no que diz respeito a indisciplina e se quem as desenvolve é ela, como professora ou a coordenação. **Anna** responde que sempre prioriza o diálogo, quase nunca recorrendo inicialmente à coordenação. De acordo com ela, o diálogo quase sempre resolve os problemas originados na sala, e que combinados também auxiliam muito. Mas se caso a conversa “professora-aluno” não resolva, e a atitude indisciplinada permaneça, a conversa se torna mais “séria”, e com ela, entram as punições também.

Ter uma conversa séria e punir quando as atitudes se repetem, são uma das ações que eu tomo antes de descer para a coordenação, é claro que, não acontece algo mais grave, é necessário registrar lá e dependendo do que for, informar os pais também, mas esse é só nos últimos casos (Professora Anna, 2024)¹.

Analisando a resposta da professora, podemos notar que as técnicas disciplinares são adotadas em etapas. Como descrito acima, a professora inicialmente

¹ Trechos das falas das professoras entrevistadas serão escritos em *itálico*, como forma de diferenciar das citações de autores/as estudados.

conversa com seus/suas alunos/as quando há caso mau comportamento, e tenta entender o que está acontecendo com ele e por que o mesmo está tendo aquele tipo de atitude, se o diálogo não solucionar o problema, as punições “entram em cena”, um dia sem recreio, uma semana, “trocar de lugar com um outro aluno”, sem educação física, etc... E quando essas punições não resolvem, a professora direciona o/a aluno/a para a coordenação, para que lá, a coordenadora tenha uma outra conversa com ele, e se o mau comportamento persistir, a coordenação marca uma reunião com os responsáveis, para que eles sejam informados da ocorrência constante de indisciplina do aluno.

Perguntamos a **Anna** como se dá a comunicação dela como professora com os responsáveis dos seus alunos. Ela respondeu: *“temos um grupo no Whatsapp com os pais dos alunos, ele é fechado, colocamos apenas avisos e informações, porém, quando é necessário, algo em específico, peço para que os responsáveis de tal aluno entrem em contato comigo”*. A professora diz que também se faz bastante disponível para eles, a mesma afirma que já conversou com eles sobre estar acessível para conversas de segunda a quinta, mas que mesmo assim, muitos pais que deveriam ter um acompanhamento maior com o filho, não vão.

Sobre a questão posta pela professora, retomamos o que disse Tiba:

O relacionamento família/criança é um fator essencial para o desenvolvimento cognitivo dos filhos. Quando não existe essa relação esse crescimento é alterado. [...] Fatos recentes mostram que a indisciplina tem aumentado, trazendo consigo a tão temida violência escolar. Um dos fatores que contribuem para esse quadro é a família. Pois é ela que decide desde cedo o que seus filhos devem aprender, com quem devem andar e o lugar em que vão estudar (Tiba, 1996, p. 18).

Ao ser questionada se ela já participou de alguma formação que teve como pauta a atuação do(a) professor(a) no combate à indisciplina, ela diz que não. *“Atualmente as formações estão centradas somente no que diz respeito ao novo material didático e ao conteúdo dado”*. Sobre a reação das crianças quando lhes é imposto uma penalidade, **Anna** diz que muitos choram, dizem estar arrependidos e às vezes até se opõem, mas segundo ela, as decisões dela são convictas e precisa manter o que foi imposto.

Diferente de como ocorre em muitas escolas, na sala da **Anna**, o mapeamento da sala não se dá na forma “fileira indiana”². Para ela, o que mais se enquadra no perfil da turma, são as crianças divididas em grupos, para que um possa ajudar o outro. Dessa forma, uma das técnicas tradicionais de vigilância dentro das escolas, que é a organização da turma em fileiras indianas, não está presente na sala da professora **Anna**. Sua organização baseia-se no nível de aprendizagem dos alunos, onde em um grupo, há alunos mais fluentes e outros menos, justamente para que aquele que possui mais conhecimento possa auxiliar aquele que tem mais dificuldade.

A segunda entrevistada, foi a professora **Cláudia Oliveira**, que tem 46 anos, formada em letras pela UEMA e pós graduada em Gestão, orientação e coordenação pedagógica. **Cláudia** atua na profissão docente há mais de 26 anos, sendo estes metade na rede municipal. Ao ser questionada se na escola há casos de indisciplina, ela responde que sim. *“Sim, são muitos. Vivemos em uma cultura onde lamentavelmente a escola pública se destaca mais pelo processo da indisciplina do que pela qualidade de ensino”*, ela ainda completou afirmando que o maior motivo da não efetivação de atividades em sala de aula é decorrente do excesso de indisciplina dos alunos.

É inegável que, quando ocorrem constantes casos de indisciplina dentro da sala de aula, seja pela conversa paralela, seja por desrespeito a professora ou até algum tipo de agressão, esse ambiente se torna hostil para uma aprendizagem significativa. Um/a aluno/a indisciplinado/a geralmente rouba toda a atenção na sala de aula, tirando o foco das outras crianças. Com isso, além dele próprio ter um aprendizado menor, muitos colegas podem passar a ter dificuldade em acompanhar as aulas, o que ainda pode gerar mais indisciplina. E conseqüentemente isso gera um tipo de desânimo nas professoras.

Quando perguntamos sobre as ações de intervenção desenvolvidas quanto a indisciplina, e se quem as desenvolve é a professora ou coordenadora, a mesma respondeu que é um trabalho paralelo, a gestão e coordenação estão sempre reunidas com o corpo docente para viabilizar meios de combater a indisciplina e para manter também uma convivência mais humanitária entre os alunos.

² Entende-se de fileira indiana, uma fila de pessoas, onde cada uma se mantém alinhada individualmente da que precede.

Durante a entrevista, nos interessamos em perguntar à professora se quando era imposto alguma penalidade aos/as alunos/as, eles/as se opuseram a obedecer ou somente cumpriam. **Cláudia** nos respondeu que esse tipo de atitude, de insolência, não ocorria muito no fundamental I, geralmente é mais comum com alunos mais velhos, adolescentes, que segundo ela, “se sentem donos de si”. E que justamente por não haver muitos casos de desrespeito nas falas das crianças para os professores, não eram tomadas medidas de remediação muito “drásticas”.

Ao longo de suas respostas, percebemos que suas técnicas disciplinares são similares às da professora Anna. Também são por etapas, e assim como a primeira entrevistada, a professora **Cláudia** também valoriza muito o diálogo como primeira intervenção. Ela nos contou que sempre conversa com seus alunos quando ocorre uma atitude indesejada, e que se não resolver, ela se reúne com a coordenação e os informa sobre.

A coordenadora, assim como a professora, também conversa com a criança, tenta entender o que há de errado e orienta ela a não fazer mais aquilo. Mas se caso o comportamento persistir, é marcada uma conversa com os pais. E a partir dessa intervenção, são colocados outros meios em prática também, como advertência, suspensão e em alguns casos bem raros, até expulsão.

A professora nos disse que um dos principais empecilhos para a melhoria nesses comportamentos inadequados são os próprios pais, muitas vezes quando são marcadas reuniões, eles não comparecem, o que dificulta essa parceria. E em algumas vezes, a família é notificada que a criança só poderá entrar na escola, se o responsável comparecer. Segundo a **Cláudia**, essa triste tática funciona.

Diferente da primeira entrevistada, a professora **Cláudia** disse que já participou de muitas palestras que tiveram como pauta o combate à indisciplina, muitas delas proporcionadas pela SEMED. Após falar isso, a entrevistada entrou em uma questão que nos intrigou bastante. Para ela, os problemas maiores nos ambientes escolares atualmente não são só relacionados à indisciplina, mas também a transtornos psicossomáticos.

Sabemos que, o terror que tem “assombrado” nossa sociedade atualmente, como dizem, “o mal do século” é a ansiedade e a depressão. E infelizmente, segundo uma pesquisa realizada em 2024, que tem como fonte o Rede de Atenção

Psicossocial (RAPS), pela primeira vez na história, os registros de ansiedade entre crianças e jovens superam os de adultos entre 2013 a 2023, períodos com dados disponíveis.

Então para os/as docentes, esses problemas é algo “novo”, e que muitos ainda não tem esse preparo para lidar com esses tipos de situações, como aluno ter crise de ansiedade em sala de aula, por exemplo. Mesmo que, esses fatores já estivessem presentes e já houvesse ocorrências de situações assim nas escolas, no presente tempo, com essa nova geração, há mais motivos que desencadeiam esses transtornos.

A professora reforça que, embora já tenha tido algumas formações que tiveram como pauta a ansiedade e o mal estar infantil, ela ainda possui muitos questionamentos e dificuldade para enfrentar esse empecilho. A professora nos relatou sobre um caso envolvendo um de seus alunos, onde nesse período a criança teve várias ocorrências de mau comportamento, agressividade e atitudes diferentes de como ele costumava agir, mais tarde a **Cláudia** conversou com os pais e descobriu que eles estavam passando por um divórcio e que muito provavelmente aquela criança estava agindo daquela forma por frustração, vindo do ambiente familiar. Este relato nos reforçou a ideia de que, na maioria dos casos de indisciplina, o comportamento do aluno é moldado pelo que acontece no ambiente familiar e reflete na escola. Portanto, é de fundamental importância o acompanhamento dos pais quanto ao desenvolvimento escolar da criança.

A entrevistada finaliza dizendo que se considera uma professora tradicional, e que muitas vezes já foi nomeada como a mais tradicional do EFAI, mas que suas técnicas disciplinares quase sempre são eficazes, e que justamente por fazer parte da docência tradicional, os pais de seus alunos não possuem intriga com ela e nem questionam suas advertências, pois segundo ela, também pertencem a uma geração que acredita em uma educação mais “rigorosa”.

Mas, ainda com essa educação tradicional bastante presente nela, a mesma não acredita que penalidades no combate à indisciplina são eficazes, e que por esse motivo sua perspectiva quanto a melhoria do comportamento infantil está voltada à reflexão.

Nós não trabalhamos com a penalidade propriamente dita, acho que ela está até um pouco batida na sociedade atual, já que, se nós muitas vezes agimos

de maneira mais humana possível, tentando resolver os problemas de forma mais pacífica, não funciona. Então, imagina se fôssemos usar a penalidade. Acho que temos que tornar o processo mais humano, até porque muitas vezes o aluno age de forma agressiva na escola porque não tem esse tratamento humanizado dentro de casa, vive em um lar violento. Portanto, se nós professores punirmos nossos alunos, só vai intensificar ainda mais a agressividade, piorando o quadro de indisciplina (Professora Cláudia, 2024).

Dessa forma, podemos perceber que as duas entrevistadas possuem técnicas disciplinares similares, ambas mantêm elas por etapas e priorizam o diálogo como fonte de entendimento e conscientização para as crianças. Portanto, ambas reconhecem que a penalidade não é o único meio de obter resultados positivos quanto ao comportamento, embora as duas tenham afirmado que muitas vezes a punição resolve sim, como deixar sem recreio, sem o horário de Educação Física, ou trocar de lugar, mas que nada se compara a sentar com o aluno, conversar com ele e o fazer refletir acerca de suas próprias atitudes e ir o orientando a concluir que o que ele fez é errado e pode ser otimizado.

4.3 O que dizem as professoras sobre as dinâmicas de gênero no contexto da indisciplina e punições escolares

Na segunda etapa desta pesquisa, como já foi dito anteriormente, realizamos mais duas entrevistas semiestruturadas com duas professoras, ambas sendo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A primeira entrevistada, a professora **Letícia Baldez**, possui 37 anos e é graduada em Comunicação Social, Licenciatura em letras e pós graduada em Educação Infantil, Anos Iniciais com foco na alfabetização e exerce a profissão de professora há 4 anos.

Iniciei questionando a **Letícia** se ela já havia tido formações específicas sobre como lidar com questões de gênero na educação e como isso impactou na sua prática, ela responde que não. *“Não, com relação a esse diferencial de gênero, nunca recebi nada específico voltado para isso. E nem orientações de gestora ou coordenadora”*. Perguntamos se ela nota diferenças nos comportamentos considerados indisciplinados entre meninos e meninas e se sim quais. A docente diz:

Tem diferença, eu observo diferença, por exemplo, os meninos eles tendem a ser mais de ação, as meninas mais de verbalizar e os meninos eles são

mais ativos no trato com o corpo, de estar se levantando, de estar querendo brigar com o outro, lutar. As meninas são mais relacionadas a fala, a do responder, aquela fala meio grosseira, no destratar da pessoa com quem ela está falando. E também com as atitudes do tipo de exclusão com outros, que elas não gostam, isso tende a ser um pouco mais do perfil das meninas (Professora Letícia, 2025).

Com a fala da **Letícia** podemos observar de forma prática aquilo que Silva (2007, p. 31) já indicava que, em relação à indisciplina das meninas, “ganham destaque comportamentos mais triviais como as conversas, os barulhos, os atrasos, as brincadeiras com professores e colegas, as réplicas às ações disciplinadoras dos professores, entre outros”. E que esses comportamentos eram “bons” comparados aos dos meninos, que costumam ser mais agressivos, explosivos e resistentes às intervenções disciplinadoras.

Quando questionamos a docente **Letícia** se ela já percebeu diferenças na forma como meninos e meninas reagem às punições ou medidas disciplinares, ela respondeu que ultimamente não percebe tanta diferença.

Antes tinha mais, as meninas, por exemplo, ficavam um pouco mais envergonhadas quando eram chamadas a atenção, por exemplo, ficar sem intervalo por conta de mau comportamento, elas se sentiam envergonhadas. Mas de uns tempos para cá eu já percebo que os meninos têm a mesma atitude de ficar super chateado, revoltado, se sentir injustiçado, se vitimizar, não perceber o seu erro e achar que está sendo injusto aquilo que está sendo aplicado a eles, então está ficando bem parecido com essa revolta (Professora Letícia, 2025).

A professora diz que percebe uma maior resistência por parte dos meninos, eles dificilmente assumem seus erros e sentem-se realmente arrependidos. Perguntamos também se na percepção dela os comportamentos considerados indisciplinados são tratados de forma diferente dependendo do gênero da criança.

A docente respondeu:

Ainda tem isso, a gente percebe até no mapeamento de sala, por exemplo, a gente dificilmente coloca, dependendo do perfil do menino, dificilmente coloca um grupo só com meninos. Por que vai ser uma bagunça, eles são mais, tendem a ser mais indisciplinados, tem que ter uma menina no meio, tem que botar duas meninas e um menino no meio. Como se fosse a menina, ainda tem essa lenda, o que a gente sabe que não é a realidade, como se a menina fosse trazer calma e mansidão para aquele grupo, para aquele trio que está ali (Professora Letícia, 2025).

Para ela, há um mito, que ainda é muito reforçado, de que as meninas trazem paz e mansidão para o ambiente. Então seria estrategicamente inteligente se, durante o mapeamento de sala, fosse posto uma menina no meio de meninos, ou vice-versa.

Para essa situação, esse reforçamento de dinâmicas de gênero, aplica-se o pensamento de Rosenthal e Jacobson (1968), citado anteriormente, onde eles dizem que professores/as têm bastante influência no comportamento dos alunos/as. Os/as docentes podem, inconscientemente, esperar maior conformidade das meninas e maior rebeldia dos meninos, reforçando estereótipos de gênero. Isso pode levar meninas a internalizar papéis de "boas alunas" e meninos a assumirem comportamentos mais disruptivos, especialmente se recebem menos reforço positivo por comportamentos adequados.

A docente também comentou sobre algo que percebeu nessas dinâmicas. Ela disse que muitas vezes, por darmos mais atenção aos meninos, que tendem a ser mais agitados e "bagunceiros", não prestamos atenção nas meninas, e muitas vezes, as alunas estão precisando muito mais de uma conversa, um momento de partilha, de desabafo com a professora do que os meninos. E ela pensa que essa situação é, de certa forma, um reforçamento de estereótipos. E que cabe ao/a professor/a, quebrar esses rótulos.

Questionamos se ela acredita que as punições aplicadas reforçam ou desafiam estereótipos de gênero (como "meninos são mais agitados" ou "meninas são mais comportadas"). Ela disse que percebe que acontece muito isso nas escolas, e está ciente de que reforça sim os estereótipos, e por mais que tenha ciência disso, ainda é muito difícil sair desse padrão, quebrar essa dinâmica pré definida.

A professora **Letícia** reforça dizendo que também nota que, quanto às intervenções disciplinares, para os meninos tudo é mais rigoroso, não lhes é dada uma segunda chance, no primeiro ato indisciplinar já lhes é aplicado às punições mais severas, como ficar sem o intervalo, levar para a coordenação, dentre outras. Enquanto que para as meninas, os/as docentes apenas conversam, lhes é dada várias chances, tudo isso para não tomar atitudes mais drásticas, tudo isso com um objetivo, que seria a resposta do próximo questionamento feito a professora.

Perguntamos ainda como as famílias eram envolvidas quando ocorria um caso de indisciplina e se isso variava dependendo do gênero da criança. A professora diz que sempre que precisa ter contato com a família para comunicar sobre mau comportamento, ela busca passar a mensagem da mesma forma, independente do gênero.

Eu passo da mesma forma, logo que antes de passar pra mãe, eu tento saber o que aconteceu, escutar todo mundo que estava perto [...] porque cada um tem sua visão do que acontece. Muitas vezes o pai e mãe já colocam seu filho como vítima, mesmo sabendo o filho que tem, o filho ou a filha que tem. Então, quando acontece essas coisas, que não é do costume da menina fazer aquilo, por exemplo, é mais difícil ainda ter esse retorno com o responsável (Professora Letícia, 2025).

A professora ainda comenta sobre perceber que, para notificar responsáveis de alunas, é sempre mais difícil. Segundo ela, pais de meninas costumam ter mais resistência em aceitar a ocorrência da filha. Ela relata que sempre em momentos de atendimento com pais de alunas, ao repassar um ato indisciplinar da criança, os pais contra argumentam com falas do tipo “mas a minha filha não é assim em casa”, “conosco ela não se comporta dessa maneira”, e por consequência, é bem mais difícil a coordenação da escola ter retorno com esse modelo de responsável. A questioneei ainda se os pais de meninos reagem da mesma forma, a mesma negou. *“Já os pais do meus alunos não, eles geralmente reconhecem o erro do filho, dizem que ele costuma se comportar do mesmo jeito em casa”.*

A docente complementou dizendo que compreende os responsáveis de alunos reagirem desta maneira, pois quando a menina é indisciplinada, mal comportada o impacto é diferente, o peso das atitudes sempre será maior para as meninas, e os pais já entendem isso, por isso essa relutância e o medo de retornos negativos da filha.

Connell e Messerschmidt (2005) ao explicar sua teoria da masculinidade hegemônica argumenta que a indisciplina escolar muitas vezes reflete a reprodução de normas de gênero. Meninos, por exemplo, podem expressar comportamentos disruptivos (como agressividade ou desafio à autoridade) como forma de afirmar uma masculinidade hegemonicamente valorizada, que associa virilidade a dominância ou rebeldia. Já as meninas, socializadas para serem mais “conformadas” ou “obedientes”, podem manifestar indisciplina de maneira menos visível, como resistência passiva, fofocas ou exclusão social, que são menos percebidas ou punidas pelos educadores. Esse pensamento se aplica à escola, mas também pode ser aplicado às famílias. Enquanto que nas escolas existem atitudes que reforçam esses rótulos e estereótipos, dentro de casa, muitas vezes, a família ministra essas designações.

A segunda entrevistada, a professora **Eliana Ferreira**, de 51 anos, possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em atendimento educacional especializado e exerce a profissão de professora há 3 décadas. A docente leciona na Escola Crescimento há 25 anos e em uma escola da rede municipal há 19 anos. Assim como a primeira entrevistada, **Eliana** também nunca recebeu formações que tivessem como foco questões de gênero na educação. Fui surpreendida, já que a mesma leciona na rede municipal desde 2006. Ela complementou dizendo que:

As informações geralmente são de nível mais amplo. De lidar com as crianças, sobre diversidade. Eu já recebi formação sobre a questão da diversidade ético-cultural, tratar sobre preconceito, racismo, questões muito mais nesse sentido, a nível de cultura, mas não especificamente a nível relacionado a gênero (Professora Eliana, 2025).

A docente nos disse que já recebeu orientações da gestora acerca de situações que estavam diretamente relacionadas a questões de gênero e até sexualidade, mas isso na escola privada, que de certa forma exige uma maior atenção e retorno do corpo docente para os responsáveis, porém na rede pública, informações referentes a essas questões são ainda mais escassas.

E no setor público, eu acho que esse mesmo é que a gente nunca teve. Agora parando pra pensar, acendeu o sinal de alerta. Porque, assim, eu acho também que isso é muito recente. Se a gente for pensar nisso, até culturalmente, é uma fala que é muito atual, muito recente. E que as crianças, as famílias não estão preparadas para um movimento desse. Acho que a escola lida com isso de uma forma muito mais de orientação (Professora Eliana, 2025).

Vale ressaltar que, formação continuada para professores sobre questões de gênero é fundamental para promover um ambiente escolar inclusivo, respeitoso e equitativo. Professores formados em questões de gênero podem oferecer suporte adequado a alunos que enfrentam desafios relacionados à sua identidade, contribuindo para seu bem-estar emocional e acadêmico, além disso, a formação pode reduzir casos de *bullying* e violência de gênero na escola, ao ensinar estratégias de mediação e sensibilização. Portanto, investir em formações nesse quesito é essencial para transformar a escola em um espaço de aprendizado e convivência que valorize a equidade e a diversidade.

Quando questionada sobre diferenças nos comportamentos considerados indisciplinados entre meninos e meninas, a professora respondeu que nos últimos anos, nota uma mudança de comportamento, principalmente por parte das meninas.

Atualmente, ela se depara com alunas mais comunicativas, questionadoras, curiosas e por consequência mal comportadas. Ela revelou que já teve algumas alunas que “davam mais trabalho” que os alunos.

Percebemos, por meio das falas das professoras **Eliana** e **Letícia**, que meninas que apresentam mais dificuldades de disciplinamento acabam ganhando destaque, justamente por essa não ser uma situação comum, o comum e esperado ainda é “meninos serem mais agitados e meninas mais calmas e tranquilas”. Devido a essa circunstância, surge um questionamento. Será que as meninas que recebem um destaque por mau comportamento, realmente são indisciplinadas, ou apenas comunicativas, curiosas, e têm uma maior facilidade em se expressar?

Quanto a diferença de reações de meninos e meninas quando recebem punições, a docente respondeu que acredita que as meninas mudaram, mas os meninos não.

Alguns pais ainda continuam criando os meninos para serem meninos, durões, não pode chorar, não pode isso, não pode aquilo. E acaba que alguns meninos quando se sentem frustrados em função de não poder demonstrar aquilo que eles estão sentindo ou eles agredem mais, ou choram bastante (Professora Eliana, 2025).

A docente complementa mencionando uma situação que vivenciou recentemente. Ela conta que certo dia, um de seus alunos chegou na escola com alguns hematomas e chorando bastante. Ao marcar atendimento com os responsáveis, ela descobriu o “motivo” da agressão. Segundo ela, o pai havia batido na criança para ele “tomar jeito de homem”.

Estudos como o de Neto (2019) mostram que a socialização de meninos no Brasil ainda é marcada por valores conservadores, especialmente em comunidades de classes populares. Meninos são frequentemente criados para serem “fortes”, “provedores” e “heterossexuais”, com ênfase em papéis de gênero rígidos que desvalorizam características associadas ao feminino, como sensibilidade ou cuidado. Essa criação sexista é reforçada por normas familiares e sociais que punem comportamentos que fogem do padrão masculino tradicional.

Portanto, podemos perceber que a criação de meninos continua marcada por valores tradicionais em muitos contextos, embora práticas mais igualitárias estejam ganhando espaço.

Referente aos comportamentos considerados indisciplinados tratados de forma diferente dependendo do gênero da criança, a docente nos respondeu que não aplica um tratamento desigual. *“A minha ação é muito mais de olhar o que aconteceu. Entender o que gerou o conflito. Então, consequentemente, a partir disso, buscar ação, uma resolução”*. Ela afirma que acredita na particularidade de cada criança, diz que cada aluno/a tem necessidades diferentes, logo, merece uma observação e tratamento/intervenção diferente.

Perguntamos ainda se ela acredita que as punições aplicadas reforçam ou desafiam os estereótipos de gênero. Ela afirma que não, pois ela não faz uso de medidas disciplinares diferentes de acordo com o gênero da criança, portanto, ela não se percebe reforçando esses estereótipos. Nos interessamos em perguntar se alguma vez, durante sua vivência na docência ela já, inconscientemente, para intervir um conflito, teve uma atitude mais explosiva com o menino, como gritar, mandar direto para a coordenação, enquanto que para uma menina ela apenas conversou.

A professora **Eliana** mantém sua resposta semelhante da anterior, afirma que *“nota mais a personalidade do que gênero”*, pois existem meninos onde ela consegue resolver o conflito apenas conversando, geralmente os mais “desenrolados” e maduros, e por outro lado, existem alguns que não, necessita-se de medidas mais rigorosas. E para as meninas, segundo a professora, o protocolo é o mesmo.

Finalizamos questionando como as famílias são envolvidas quando ocorre um caso de indisciplina e se isso varia dependendo do gênero da criança.

A docente respondeu:

Não. Como as famílias são envolvidas depende muito da esfera social, quando a gente tá trabalhando dentro de uma rede privada, a família é envolvida, você chama, faz uma reunião e o pai é capaz de te escutar. Dentro de uma esfera pública, às vezes tu chama o pai e ele não vem, e esse problema vai persistindo. Então não depende do gênero, depende de como a família lida. Hoje eu vejo que a questão da disciplina está mais interligada a forma que a família lida com aquela ação da criança” (Professora Eliana, 2025).

Sua resposta assemelha-se a da professora **Cláudia** quando a questionamos como se dá a comunicação da professora com os pais quanto à advertência de mau comportamento dos alunos, onde a mesma responde que o que mais dificulta o processo de intervenção disciplinar muitas vezes é a própria família, isso geralmente na esfera pública. Pois há casos de pais que nem mesmo comparecem às reuniões

para darem um retorno à docente. E de forma direta, essas atitudes intensificam, reforçam atitudes indisciplinares de alunos/as.

E diferentemente da professora **Letícia, Eliana** não percebe distintas reações das famílias dependendo do gênero do/a aluno/a, a mesma não nota os pais de meninas serem mais relutantes em aceitar queixas. A docente afirma nunca ter lidado com esse empecilho, já que os responsáveis de seus/suas alunos/as costumam admitir que o mesmo problema acontece em casa.

Analisando as respostas das professoras entrevistadas, podemos perceber que as professoras negam técnicas disciplinares diferentes conforme o gênero da criança, mas sim utilizam tratamento que varia de acordo com a personalidade e as circunstâncias de cada aluno/a. Essa abordagem centrada na individualidade é positiva, pois evita reforçar estereótipos de gênero. No entanto, as docentes reconhecem que, inconscientemente, atitudes podem variar, o que reforça a importância da formação para aumentar a conscientização sobre vieses implícitos.

Ainda que as docentes continuem observando distinções claras nos comportamentos considerados indisciplinados entre meninos e meninas, corroborando os estudos de Silva (2007), como meninos tendem a manifestar indisciplina de forma mais física e agressiva (como brigas ou agitação), enquanto meninas expressam comportamentos mais verbais ou sociais (como falas grosseiras ou exclusão), elas revelam que essas atitudes pragmáticas têm diminuído consideravelmente, dando espaço a comportamentos mais espontâneos e autônomos, principalmente por parte das meninas.

A dificuldade relatada por **Letícia** em obter retorno dos pais de meninas, que tendem a negar os comportamentos indisciplinados das filhas, contrasta com a maior aceitação dos pais de meninos. Isso sugere que a indisciplina feminina é percebida como mais "anormal" ou inaceitável, refletindo normas sociais que impõem maior pressão sobre meninas para serem "boas" e "conformadas". Como apontado por Connell (2005), essas dinâmicas familiares reforçam estereótipos de gênero, com meninas enfrentando maior escrutínio por comportamentos que desafiam as expectativas tradicionais. E essa resistência dos pais pode dificultar intervenções disciplinares.

4.4 O que dizem as crianças sobre as punições

Como forma de compreender as consequências da punição no desenvolvimento socioemocional das crianças, nosso último objetivo específico, dias após realizar a entrevista com as professoras, realizamos o grupo focal com as crianças. Foram crianças da 5ª série, onde a maioria está numa faixa etária de 10 a 11 anos, da turma da professora **Cláudia**. E com o auxílio dela, escolhemos 10 delas para participar da conversa no grupo, sendo 5 meninas e 5 meninos. Com a permissão da professora de turma, retiramos as crianças da sala de aula e as guiamos até o refeitório, ambiente em que, por conta do horário, estava bastante silencioso e tranquilo, propício para uma produtiva conversa. Vale ressaltar que utilizamos nomes fictícios como forma de preservar as identidades das crianças.

Inicialmente explicamos para as crianças o motivo de termos escolhido sua escola como campo de pesquisa e deixamos claro como eles poderiam contribuir para que nós pudéssemos obter resultados. Perguntamos seus nomes, suas idades e conversamos com as crianças sobre o tema da pesquisa e sua relevância, após informá-los, todos ficaram bastante interessados e animados em fazerem parte da pesquisa.

Questionamos as crianças sobre o que elas entendiam de indisciplina, como já imaginávamos todas tem o entendimento de que a indisciplina se trata de algo ruim, algo que traz consequências ruins. A **Gabriela** de 10 anos nos responde que “*A indisciplina vem de uma pessoa indisciplinada e às vezes essa pessoa tem que ficar de castigo para aprender*”.

Percebe-se, analisando as respostas das crianças, que todas elas têm uma visão de que a indisciplina é algo ruim e está diretamente relacionada com a punição, pois a punição para eles é a solução para alunos indisciplinados. Nota-se que a educação tradicional e suas técnicas disciplinares baseadas na penalidade refletem na perspectiva dos alunos acerca do assunto. Então para eles, se um aluno é taxado de indisciplinado, ele precisa ser punido.

Ao conversarmos com eles sobre a indisciplina e suas consequências dentro da escola, tivemos mais uma vez respostas unânimes. Para elas, se um aluno é mal

comportado, ele provavelmente irá para a coordenação e essa indisciplina acaba o tornando “mal educado”, e faz com que as pessoas se afastem dele. Para **Eduardo**, de 11 anos: *“a indisciplina traz castigo, coisas ruins e futuramente pode até ir para cadeia, porque se ela não for disciplinada pode se tornar um péssimo cidadão”*. Perguntei se ele pensa que essa disciplina vem da escola, o garoto disse que não somente da escola, mas também de casa.

Ao analisar a resposta do **Eduardo** podemos perceber que o mesmo mantém um pensamento mais concreto e bem elaborado se comparado às outras crianças, e sua linha de pensamento está voltada ao que provavelmente seus pais, ou até mesmo a escola produz e ele apenas reproduz. Segundo ele, um indivíduo que não é ordenado na escola, certamente não será uma boa pessoa no futuro, já que a escola que molda o ser.

De fato, a escola molda e tem o poder de disciplinar e ordenar seus alunos, porém, assim como Foucault (2001) defende, a escola ao desenvolver suas técnicas disciplinares, na maioria das vezes baseada em punições, acaba reforçando a imagem de alunos tidos como “problemáticos”, estigmatizados como “o negão”, o “índio”, o “maloqueiro” ou o morador da “favela”, e conseqüentemente cria uma relação de poder, onde existe o opressor, no caso a escola, e o oprimido, sendo este o aluno.

Como imaginávamos, as crianças afirmaram que em sua sala há vários casos de indisciplina, como *bullying*, desrespeito com a professora, xingamentos, agressão física com outros alunos da turma, etc... Quando questionei se eles eram advertidos por essas atitudes, **Isabela** de 11 anos, relatou que em sua turma há algumas meninas que faltam constantemente e que seus livros estão quase todos em branco. Para ela, essa ocorrência estava relacionada à indisciplina, seu pensamento deturpado me fez questionar mais, para entender porque a mesma pensava isso. Isabela conta que são apenas falas que as professoras e coordenadoras têm, e que por esse motivo, ela achava que as faltas aconteciam por falta de disciplina.

As crianças relatam que quando ocorre casos de mau comportamento, a professora sempre conversa com eles, como um todo, para assim evitar futuros casos parecidos. E que, como a **Cláudia** disse, quando o comportamento persiste e a conversa não resolve, o aluno é mandado para a coordenação. Questionei se eles já

havia sido castigados e se sim, como se eles se sentiram. Grande parte das crianças afirmaram que já haviam, e por diversos motivos, desde conversa paralela até caso de agressão física, a maioria também se sentiu tristes e arrependidos depois.

Quando perguntei ao **Marcos**, de 11 anos, se ele já havia sido castigado, o mesmo afirmou que sim e disse que seu maior sentimento do momento era medo, já que segundo ele, assim que sua mãe soubesse, ela iria o agredir, para que ele “aprendesse”. **Marcos** completou dizendo que só se arrependeu porque sua mãe o castigou fisicamente, lhe perguntei qual foi o motivo para sua ida a coordenação, e para a surpresa: agressão contra outros alunos. Indaguei se o garoto achava que agressão era uma forma válida de punir e se era eficaz, ele respondeu que não, pois doía.

Ângelo, de 10 anos, nos contou sobre a vez que foi para a coordenação pela primeira vez *“Eu sofria muito bullying de quatro meninos mais velhos, e um dia eu me estressei e joguei uma caixinha de suco neles, e fui mandado para a coordenação”*. Questionei a ele, qual fora seu sentimento quando mandado para a coordenação, **Ângelo** admitiu que sentiu medo pela reação de seus responsáveis, mas também deixou claro que não havia se arrependido, pois segundo ele, foi uma reação, uma resposta ao bullying, já que o mesmo estava cansado dessa situação, ele complementou dizendo: *“Eu não fui à coordenação como o causador da história, fui como uma vítima”*.

Analisando os relatos do **Ângelo** e do **Marcos** podemos perceber que em alguns casos de indisciplina e comportamento agressivo nas escolas, é apenas um reflexo, uma resposta do que lhes é ensinado desde sempre, e que faz parte de suas convivências. Cada caso tem suas particularidades, dessa forma, não cabe a escola estereotipar alunos e englobar os casos.

A maioria das crianças deram respostas parecidas com as de **Ângelo** e **Marcos**. Notamos, ao analisarmos as respostas deles, que ao serem advertidos por mau comportamento, o arrependimento não vinha por empatia e respeito a professora, e sim por medo, da reação de suas famílias, já que, segundo os relatos, alguns pais os castigavam de forma física. O que comprova e explica a fala da professora **Cláudia** durante a entrevista: *“Não tenho problemas com os pais, até porque, assim como eu, eles também mantêm uma educação tradicional”*.

As respostas sobre como eles se sentiam após serem chamados atenção foram parecidas, exceto por uma resposta, vindo da **Renata**, de 11 anos. Para ela, quando a professora a advertia por algum mau comportamento, ela não se arrependia, nem se sentia culpada, o que nos surpreendeu. Uma fala parecida com a de **Renata**, foi a de **Heloísa**, de 11 anos. Ela nos contou que quando a professora os chamava atenção por conversas paralelas, eles momentaneamente paravam, porém esse silêncio durava pouco. Os questionei sobre o que a professora fazia em relação às conversas paralelas, já que segundo eles, era o caso de indisciplina que mais ocorria, **Fernando**, de 10 anos, respondeu que ela gritava bastante.

Há uma contrariedade entre a resposta das crianças e da professora. Enquanto a docente disse que resolvia os casos de indisciplina dialogando, as crianças afirmam que ela “grita bastante”. O diálogo é sim uma alternativa válida para se resolver um conflito em sala de aula, mas tendo em vista a contrariedade nas respostas da professora, será que nessa turma realmente existe um diálogo entre professora e aluno(a), a fim de solucionar uma indisciplina?

4.4.1 Possíveis reflexos da punição no desenvolvimento socioemocional das crianças

Ao analisarmos a conversa realizada com as crianças, pudemos alcançar nosso último objetivo específico, “compreender as consequências da punição no desenvolvimento socioemocional das crianças”. As crianças relatam sentimentos como medo, tristeza e arrependimento após serem punidas, mas esses sentimentos parecem estar mais associados ao receio da reação dos pais (como no caso de **Marcos**, que teme a agressão física da mãe) do que a uma reflexão genuína sobre o comportamento. Isso sugere que a punição, em muitos casos, não promove aprendizado ou mudança comportamental, mas sim reforça um ciclo de medo e submissão.

Relatos como os de **Marcos** e **Ângelo** indicam que o medo é uma emoção predominante após a punição. Esse medo pode inibir temporariamente comportamentos indesejados, mas não necessariamente promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais saudáveis, como empatia, resolução de conflitos ou autoconsciência. Pelo contrário, pode gerar ansiedade, baixa autoestima e

insegurança, especialmente quando a punição é física ou humilhante, como no caso de **Marcos**, que associa o castigo à dor física.

As crianças demonstram uma visão internalizada de que a indisciplina é algo intrinsecamente negativo e que deve ser corrigido por meio de punições (como idas à coordenação ou castigos físicos em casa). Essa percepção, conforme observado nas falas de **Gabriela** e **Eduardo**, reflete uma educação tradicional que associa comportamento inadequado a penalidades, o que pode limitar o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda sobre responsabilidade e autorregulação emocional. Em vez de promoverem reflexão e aprendizado, as punições reforçam a ideia de que o comportamento é corrigido pelo medo, não pela empatia ou entendimento das consequências.

Casos como o de **Ângelo**, que reage ao bullying, e o de Isabela, que associa faltas à indisciplina com base em falas de professoras, mostram que comportamentos considerados indisciplinados podem ter raízes em problemas mais profundos, como *bullying*, exclusão ou falta de apoio educacional. Isso reforça a necessidade de a escola investigar as causas dos comportamentos, em vez de simplesmente puni-los. Além disso, a estigmatização de alunos/as como “indisciplinados” reforça desigualdades e relações de poder opressivas, conforme apontado por Foucault, o que pode prejudicar a autoestima e a integração social das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca pela compreensão acerca da problemática levantada no início da pesquisa, envolvendo punição, indisciplina e relações de gênero no ambiente escolar, compreendemos por meio de análise bibliográfica, que as razões pelos inúmeros casos de indisciplina está interligada a vários fatores, sendo assim ela não pode ser vista como tendo apenas uma causa. A ausência da família na vida escolar dos filhos, as dificuldades do/a professor/a na execução do seu trabalho e a falta de estímulo às mudanças na sociedade nos aspectos sociais e culturais. Foi possível perceber que no geral costuma-se culpar os/as alunos/as e os pais pela indisciplina escolar. Entretanto, a escola enquanto instituição de ensino, deve estar sempre promovendo ações que tragam mudanças capazes de diminuir ou amenizar os problemas de indisciplina.

De acordo com nossas análises pudemos perceber que as professoras reconhecem a importância de seus papéis na construção de uma educação equitativa e sem distinções por gênero, porém, a ausência de formações focadas em questões de gênero na educação, especialmente na rede pública, é um ponto crítico.

A percepção da última professora entrevistada sobre a mudança no comportamento das meninas, que se tornaram mais comunicativas, questionadoras e, por vezes, consideradas "indisciplinadas", levanta questionamentos sobre estereótipos de gênero. O destaque dado às meninas por comportamentos considerados inadequados pode refletir um viés cultural que espera que elas sejam "calmas e tranquilas". Isso sugere a necessidade de reavaliar se tais comportamentos são, de fato, indisciplina ou apenas expressões de autonomia e curiosidade, características que deveriam ser valorizadas.

Com nossas análises acerca da pesquisa realizada com as professoras e as crianças, percebemos que embora a escola tente solucionar os casos de indisciplina de forma pacífica e por etapas, muitas vezes não obtém êxito, por vários motivos também. É de importância fulcral a participação dos/das responsáveis nesse processo, e em muitos casos, os mesmos não fazem o devido acompanhamento com as crianças, e quando a professora opta por tomar uma atitude mais drástica, como mandar o aluno para coordenação, eles sentem apenas medo pela possível reação

explosiva de seus pais, mas não arrependimento porque entendeu que quando há um mau comportamento, há consequências negativas.

Muitas vezes, ao castigar o/a aluno/a, a escola não consegue obter um sentimento de arrependimento e empatia das crianças, mas somente medo. Segundo autores da área, o diálogo é a melhor alternativa para converter uma situação de indisciplina, e com base nas entrevistas com as professoras, o diálogo é um recurso de combate bastante presente na sala de aula, mas ao questionarmos as crianças sobre o que a professora faz quando há conversas paralelas e outros impasses, eles responderam que ela apenas grita. Há uma controversa. Dessa forma, nos questionamos se realmente há um diálogo entre professora e aluno(a), e se existisse, será que os resultados quanto ao comportamento das crianças não seria diferente?

De acordo com entrevista realizada com as professoras **Letícia e Eliana**, notamos que ambas evitam reforçar estereótipos de gênero aplicando medidas disciplinares distintas pelo sexo da criança, ao invés disso, utilizam tratamento que varia de acordo com a personalidade e as circunstâncias de cada aluno/a. Essa abordagem centrada na individualidade é positiva, pois evita reforçar rótulos.

De forma geral, percebemos que há uma ausência de formações para professores/as com temas voltados para indisciplina escolar e técnicas disciplinares, muito menos com foco em dinâmicas de gênero dentro desse contexto. Assim como dito acima, as docentes entrevistadas nunca tiveram contato com formações que tivessem como objetivo abordar as relações de gênero no ambiente escolar, portanto, destacamos que deve-se, com o intuito de romper esses padrões, investir em formação docente que aborde indisciplina e as melhores estratégias e possíveis soluções para lidar esses empecilhos, de forma que preserve a saúde mental da criança e do/a professor/a.

Podemos compreender portanto que, as formações em questões de gênero são fundamentais para promover um ambiente escolar inclusivo e equitativo, especialmente no contexto das punições. Elas capacitam professores/as a desconstruírem estereótipos, aplicarem medidas disciplinares de forma justa, reduzirem *bullying* e violência de gênero. A ausência dessas formações, como relatado por ambas as professoras, perpetua desigualdades e limita a eficácia das intervenções disciplinares.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula: uma análise da realidade**. Magistro de Filosofia, Ano XIII, no. 15. Góias, 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Sucesso e fracasso escolar: Uma questão de gênero. Educação e Pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003

CASTRO, Roney Polato de; SILVA, Michele Gomes da. **Relações de gênero, sexualidades e militarização das escolas públicas: disciplina, vigilância e silenciamento**. Revista de estudo e pesquisa em educação, Juiz de Fora/MG, v.23, n.2, p.258 a 277, maio/ago. 2021. Disponível em: <<http://www.periodicosufjf.br>>. Acesso em: 26 junho 2025.

CONNEL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito**. Tradução: Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013

DE LA TAILLE, Yves. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. In: Aquino, Júlio Groppa. (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2016. p. 09-23.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: contexto, 2004.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. **As relações de poder em Michel Foucault: Reflexões teóricas**. Santa Catarina: Revista de Administração Pública, 2010.

FREITAS, Silvana Aparecida de; SANTOS, Aguinaldo da Silva; SANTOS, Maria Cristina Lopes dos. **A escola aparelhada e instrumentalizada com o panóptico**. Campo Grande: Revista Funec Científica - Multidisciplinar, 2020.

FRELLER, Cíntia Copit. **Histórias de indisciplina escolar: O trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana**. Editora Casa do Psicólogo, São Paulo, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa- grande & senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil**. 40ª ed. São Paulo: Record, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 12ª edição. Petrópolis- RJ. Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel . **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 10ª edição. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. Curitiba- PR, Jan/Abr. Universidade Federal do Paraná, 1999, p. 101-108.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

LINS, Beatriz Accioly; MINELLA, Fernanda; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: relações de gênero no cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Maria de Fátima Salum; SANTOS, Lilian Piorkowsky dos. **Indisciplina Escolar, Gênero e Sexualidade: Práticas De Punição e Produção De Identidades**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v.12, n.69, 2004.

NETO, Cláudio Marques da Silva. **Relações de Gênero e Indisciplina Escolar: masculinidades em jogo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, José Ferreira. **As consequências da indisciplina escolar na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I**. Currais Novos. Monografia, Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Indisciplina escolar: determinações, consequências e ações**. 1º Ed. São Paulo: editora Liber Livros, 2005.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. **Vigiar e Punir na escola: A microfísica do poder**. Goiás: Revista Eletrônica de Educação, 2015.

PEREIRA, Rodrigo Rocha. **A escola panóptica: o dispositivo no colégio do Rosário**. Universidade de Nova Lisboa. Set./2018.

ROCHA, Maria Custódia Jorge; FERNANDES, Amália Gonçalves. **As relações de poder na escola pública: um estudo de caso**. Práxis Educativa [online]. 2014, vol.09, n.01, pp.167-195.

ROSENTHAL, Robert.; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. 1968.

SILVA, Luciana Afonso Soares. **Indisciplina Escolar: Possíveis causas e soluções**. Alexânia- GO, Fevereiro de 2013. 79 páginas. Faculdade de Educação- FE, Universidade de Brasília- UNB.

SILVA, Luciano Campo da. **Disciplina e Indisciplina na Aula: uma perspectiva sociológica**. 2007, p. 282. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Minas Gerais, 2007.

SPÍNDOLA, Pablo. **O panoptismo de Foucault: uma leitura não utilitarista**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho, 2011.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola**. São Paulo, Revista Lua nova, Mar. 1985, Escola de Administração de Empresas da FGV- SP.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS ANNA E
CLÁUDIA

Nome: _____

Idade: _____

Raça: _____

Formação: _____

Há quanto tempo está na profissão docente: _____

- 1) Nessa escola, há casos de indisciplina? Comente.
- 2) Quais ações são desenvolvidas no que diz respeito aos casos de indisciplina?
Quem desenvolve essas ações: você como professora ou a coordenação/gestão?
- 3) Como se dá a comunicação da professora com os pais quanto à advertência de mau comportamento dos alunos?
- 4) Você já participou de alguma formação que teve como pauta a atuação da professora no combate à indisciplina?
- 5) De que forma os alunos geralmente reagem quando lhes é imposto alguma penalidade?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS LETÍCIA E
ELIANA

Nome: _____

Idade: _____

Raça: _____

Formação: _____

Há quanto tempo está na profissão docente: _____

- 1) Você já recebeu formações específicas sobre como lidar com questões de gênero na educação? Como isso impactou sua prática?
- 2) Você observa diferenças nos comportamentos considerados indisciplinados entre meninos e meninas? Se sim, quais?
- 3) Você já percebeu diferenças na forma como meninos e meninas reagem às punições ou medidas disciplinares?
- 4) Na sua percepção, os comportamentos considerados indisciplinados são tratados de forma diferente dependendo do gênero da criança? Por quê?
- 5) Você acredita que as punições aplicadas reforçam ou desafiam estereótipos de gênero (como “meninos são mais agitados” e “meninas são mais comportadas”)? Pode exemplificar?
- 6) Como as famílias são envolvidas quando ocorre um caso de indisciplina? Isso varia dependendo do gênero da criança?

APÊNDICE C- PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL COM AS CRIANÇAS

Nomes: _____

Idade: _____

Série: _____

Nome da professora regente de vocês: _____

- 1) O que vocês entendem por indisciplina?
- 2) Quais consequências vocês acham que ela traz?
- 3) Na sala/turma de vocês há casos de indisciplina? Quais?
- 4) Vocês tem algum colega que é constantemente chamado atenção pelo mau comportamento? Fale um pouco sobre o que ele/a faz e sobre o castigo que recebe?
- 5) E vocês? Já receberam algum castigo na escola? Como vocês se sentiram?
- 6) Quando a professora adverte vocês por indisciplina, vocês pensam em melhorar o comportamento? Geralmente, vocês se comportam melhor depois?
- 7) O que vocês diriam para um/a colega mal comportado na escola?

ANEXOS

Anexo A- Termo de consentimento livre e esclarecido 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este documento visa solicitar sua participação no estudo intitulado "Indisciplina escolar e suas consequências no processo de ensino aprendizagem" que objetiva "Analisar a sistemática de disciplina e punição dentro da sala de aula", em desenvolvimento pela estudante Willianne Costa de Sousa da disciplina Pesquisa Educacional II do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Profa. Dra. SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA. Para isso, solicitamos sua valiosa contribuição concedendo entrevista individual, gravada em áudio.

Por intermédio deste Termo lhe será garantido os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

"Declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido', e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa; solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa".

Sinhais, 15 de agosto de 2024

Colaborador/a: Glenda Ribeiro Pinto
Endereço: Rua Sup. Luis Rocha, Cend. Village das Palmeiras IV
Tel _____ e-mail: _____

Assinatura da/o Colaborador/a

Anexo B- Termo de consentimento livre e esclarecido 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este documento visa solicitar sua participação no estudo intitulado "Indisciplina escolar e suas consequências no processo de ensino aprendizagem" que objetiva "Analisar a sistemática de disciplina e punição dentro da sala de aula", em desenvolvimento pela estudante Willianne Costa de Sousa da disciplina Pesquisa Educacional II do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Profa. Dra. SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA. Para isso, solicitamos sua valiosa contribuição concedendo entrevista individual, gravada em áudio.

Por intermédio deste Termo lhe será garantido os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

"Declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido', e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa".

São Luís, 15 de Agosto de 2024

Colaborador/a: Elizângela de Freitas Oliveira
End: Rua da Moura, 51 A nº 01, Anjo da Guarda
Tel.: _____ e-mail: _____

Assinatura da/o Colaborador/a

Anexo C- Termo de consentimento livre e esclarecido 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este documento visa solicitar sua participação no estudo intitulado "A CULTURA DO PUNIR NAS ESCOLAS: um estudo sobre indisciplina e relações de gênero" que objetiva "Analisar como funciona a sistemática de disciplina e punição no cotidiano e como eles influenciam na desigualdade de gênero", em desenvolvimento pela estudante Willianne Costa de Sousa do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Profa. Dra. SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA. Para isso, solicitamos sua valiosa contribuição concedendo entrevista individual, gravada em áudio.

Por intermédio deste Termo lhe será garantido os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

"Declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido', e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa".

_____, 2 de Junho de 2025

Colaborador/a: _____
Endereço: rua. Tullio, quadra A, casa 27, Vinhais
Tel.: _____ e-mail: _____

Assinatura da/o Colaborador/a

Anexo D- Termo de consentimento livre e esclarecido 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este documento visa solicitar sua participação no estudo intitulado "A CULTURA DO PUNIR NAS ESCOLAS: um estudo sobre indisciplina e relações de gênero" que objetiva "Analisar como funciona a sistemática de disciplina e punição no cotidiano e como eles influenciam na desigualdade de gênero", em desenvolvimento pela estudante Willianne Costa de Sousa do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Profa. Dra. SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA. Para isso, solicitamos sua valiosa contribuição concedendo entrevista individual, gravada em áudio.

Por intermédio deste Termo lhe será garantido os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

"Declaro estar ciente das informações constantes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa".

_____, 25 de Junho de 2025
Colaborador/a: Rosane da F. Santos Ferreira
Endereço: Rua 48 casa 8 Teresopolis
Tel.: _____ e-mail: _____

Rosane da F. Santos Ferreira
Assinatura da/o Colaborador/a

Anexo E- Carta de apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.162, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

São Luís, 15 de julho de 2024.

Sr/a. Gestor/a:

Dirigimo-nos a V. S^a para apresentar os/as discentes

William Costa de Souza

da

disciplina Pesquisa Educacional II do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para que, sob a sua autorização, realizem atividades de observação e coleta de informações junto aos/as profissionais desta escola. Cumpre ressaltar que a referida disciplina objetiva “desenvolver pesquisas sobre práticas educativas ou pedagógicas relacionadas com gestão do trabalho docente”. Contamos com a sua valiosa contribuição em possibilitar as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho.

gov.br

Documento assinado digitalmente
SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA
Data: 11/07/2024 08:48:0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Matrícula nº 2435698