



DANIELLE DOS SANTOS MACHADO

**GÊNERO, VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NA ESCOLA:
PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES**

Trabalho realizado sob orientação da

Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona do Porto

Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto

Julho de 2022



DANIELLE DOS SANTOS MACHADO

**GÊNERO, VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NA ESCOLA:
PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona do Porto.

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona do Porto - Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, no dia 8 de julho de 2022, perante o júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra (Professora Auxiliar Convidada da Universidade Lusófona do Porto), por delegação da Diretora do Ciclo de Estudos;

Arguente: Prof. Doutor José António Mendonça Pereira Oliveira (Prof. Coordenador do Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Tecnologia e Gestão

Orientador: Prof. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins (Professora Catedrática da Universidade Lusófona do Porto)

julho 2022

De acordo com a legislação em vigor, não é permitida a reprodução de reprodução de qualquer parte desta tese/dissertação.

“Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vire sisuda. A seriedade não precisa de ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, não transforma este que fazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes”. (Freire, 1991, p. 17)

A todos os professores que passaram pela minha vida, eles foram inspiração para a minha pesquisa de alguma forma, e aos demais profissionais interessados em saber mais sobre o assunto que a mesma versa.

AGRADECIMENTOS

A etimologia da palavra gratidão vem da expressão latina *gratus*, que é traduzida como **estar agradecido ou ser grato**. Ao fim de um longo percurso, que por si só já seria difícil, ainda mais quando nos deparamos com uma pandemia jamais vista nos nossos tempos, gostaria de agradecer a todos que me apoiaram de alguma maneira nessa jornada, pois sem apoio ao longo da realização deste sonho, seria impossível concluir esse mestrado. Eu me sinto extremamente grata!

Assim, agradeço primeiramente a Deus que em sua infinita sabedoria, me criou com os dons de aprender e ensinar;

À Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, minha orientadora, sem seu conhecimento, paciência, incentivo, rigor, profissionalismo, força e imenso prazer pelo dom de ensinar nada seria possível, sem ela não existiria essa dissertação. Algum dia desejo ser 1% da professora que ela é;

Ao meu marido Júlio, por ser meu grande incentivador, por deixar sua mãe e sua filha para vir para Portugal atrás do meu sonho, por nunca ter levantado a hipótese de desistir;

Aos meus pais Wesley e Lourdes que, cada um à sua maneira, me ensinaram que eu posso fazer tudo o que quiser, que eles sempre estarão ao meu lado em todas as situações, para me incentivar e apoiar;

A professora Gilmara Rodrigues, amiga de todas as horas e responsável por me representar na escola pesquisada, quando não pude estar presente. Serei eternamente grata pela amizade, amor, companheirismo e tudo que a sua amizade representa na minha vida.

A todos os meus amigos que se fizeram presentes na ausência, sempre me incentivando ao longo da vida, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

RESUMO

Este trabalho teve como finalidade analisar a violência e a indisciplina numa escola, considerando os estereótipos e relações entre gênero e a sua influência no processo de ensino e aprendizagem em alunos do 7º ano do ensino Fundamental. A indisciplina e a violência em contexto escolar são fatores de preocupação para professores, pais e encarregados de educação. Paralelamente, cada vez mais se questiona se atualmente, os meninos continuam a ser os principais agentes de violência e indisciplina na escola. Partindo da revisão da literatura, foi delineado um estudo de caso simples, de abordagem mista, que decorreu num colégio estadual, localizado no bairro do Salgueiro, Município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro. Como estratégia quantitativa, recorremos ao inquérito por questionário, aplicados a 50 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos. Como estratégia qualitativa, recorremos à entrevista a 5 professores. Paralelamente socorremo-nos ainda da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Interno da instituição. Como conclusão, podemos constatar que na sala de aula ocorrem comportamentos muito diversos, sendo os mais usuais a conversa e uso de telefones celulares. Neste caso concreto, são as meninas quem mais os utilizam. Também verificamos que os comportamentos de violência, embora raros, existem. E aqui os atos de violência psicológica são mais utilizados pelas meninas, ao contrário dos meninos que recorrem mais à violência física. Da parte dos docentes há uma tentativa recorrente em resolver os problemas através do diálogo. Só quando não é possível é que recorrem à direção da escola, sendo as sanções aplicadas mediante o estipulado no Regimento Interno. Embora digam que, sob o ponto de vista disciplinar, não são influenciados pelas questões de gênero, percebemos que nem sempre é assim. Às vezes, são mais benevolentes para com as meninas. Podemos concluir que, numa perspectiva de gênero, tanto os meninos como as meninas praticam atos de indisciplina e até alguns atos de violência.

Palavras-chave: Indisciplina, violência, gênero, escola, aluno(a)s, professores

ABSTRACT

The main purpose of this study was to analyze violence and indiscipline in a school, considering stereotypes and gender relations and their influence on the teaching and learning process. Indiscipline and violence in the school context are factors of concern for teachers, parents and guardians. At the same time, it is increasingly questioned whether boys and young men are still the main agents of violence and indiscipline at school. Based on the literature review, we designed a simple case study, with a mixed approach, which took place in a State school, located in the neighborhood of Salgueiro, the municipality of São Gonçalo, in the state of Rio de Janeiro. As a quantitative strategy, we used a questionnaire survey, applied to 50 7th grade students. As a qualitative strategy, we used interviews with 5 teachers. In parallel, we also analyzed the Political and Pedagogical Project (PPP) and the Internal Rules of the institution. In conclusion, we can see that a wide variety of behaviors occur in the classroom, the most common being talking and the use of cell phones. In this specific case, it is the girls who use them the most. We also verified that violent behaviors, although rare, do exist. And here the acts of psychological violence are more used by the girls, unlike the boys who resort more to physical violence. On the part of the teachers there is a recurrent attempt to solve problems through dialogue. Only when this is not possible do they resort to the school board, and the sanctions are applied according to what is stipulated in the Internal Rules. Although they say that from a disciplinary point of view they are not influenced by gender issues, we perceive that this is not always the case. Sometimes they are more benevolent toward girls. We can conclude that, from a gender perspective, both boys and girls commit acts of indiscipline and even some acts of violence.

Keywords: Indiscipline, violence, gender, school, students, teachers

ABREVIATURAS E SIGLAS

C.A - Classe de alfabetização

et al. – E outros

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MG – Minas Gerais

PAEM - Projeto Autonomia de Ensino Médio

PPP - Projeto Político Pedagógico

p. -Página

pp.- Páginas

RI- Regimento Interno

RJ – Rio de Janeiro

SE – Sergipe

TO- Tocantins

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
ABREVIATURAS E SIGLAS.....	vii
ÍNDICE GERAL.....	viii
ÍNDICES.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
1. A Escola e a sua importância para a socialização da criança.....	4
2. Violência e indisciplina na escola.....	7
2.1 Conceito de violência.....	7
2.2 Conceito de indisciplina.....	10
3. Violência e indisciplina nas escolas numa perspectiva de gênero.....	11
3.1 Conceito de gênero.....	11
3.2 Influência familiar nos estereótipos de gênero.....	14
3.3 Relações de gênero na escola.....	17
3.4 Influências da violência e indisciplina no processo de ensino e aprendizagem...20	
3.5 O papel da escola e da família na prevenção da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero.....	22
4. Desenho Metodológico.....	25
4.1 Problemática.....	25
4.2 Questão de Partida.....	26
4.3 Objetivos.....	27
4.4 Opções e estratégias metodológicas.....	27
4.5 Fontes e Instrumentos da Recolha de Dados.....	28
4.5.1 O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno.....	28
4.5.2 Questionário.....	29
4.5.3 Entrevista.....	30
4.6 Contextualização do Estudo.....	31
4.6.1 Contexto histórico, geográfico e social.....	31

4.7 Sujeitos da Pesquisa.....	33
5. Análise e interpretação dos dados.....	33
5.1 Apresentação e análise dos dados da entrevista.....	33
5.2 Caracterização dos sujeitos entrevistados.....	33
5.3 Análise descritiva das entrevistas.....	34
5.4 Análise e interpretação do questionário aos alunos.....	39
5.4.1 Perfil dos alunos.....	39
5.5 Análise do inquérito por questionário aos alunos.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	64
APÊNDICES.....	74

ÍNDICES

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de item do questionário com escala de resposta.....	46
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo dos alunos inquiridos.....	42
Gráfico 2: Idade dos alunos inquiridos.....	43
Gráfico 3: Turma pertencente dos alunos inquiridos.....	44
Gráfico 4: Desempenho na vida escolar dos alunos inquiridos.....	44
Gráfico 5: Gosto pelo estudo dos alunos inquiridos.....	45
Gráfico 6: Gosto pela escola dos alunos inquiridos.....	45
Gráfico 7: Gosto pela turma dos alunos inquiridos.....	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Perfil dos sujeitos entrevistados.....	36
Tabela 2: Comportamento em sala de aula.....	47
Tabela 3: Violência (agressão, ameaça, intimidação)	50
Tabela 4: Vandalismo/Drogas/Armas.....	52
Tabela 5: Preconceito/discriminação.....	55
Tabela 6: Aluno/família/escola/gênero.....	56

INTRODUÇÃO

Nenhum vento é favorável para um barco que anda à deriva. E anda à deriva se não existe um projeto concreto de viagem, se não há forma de controlar o barco ou se não estamos a navegar na direcção correcta (Guerra, 2002, p. 289)

Terminei minha licenciatura de professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhol em 2011, mas sou professora desde 1998. Minha mãe possuía um estabelecimento de ensino de cursos livres e, desde muito jovem, comecei a atuar como docente nesse local. Ao terminar o ensino médio, optei por fazer faculdade de turismo em 2002 e somente em 2008 iniciei meus estudos para me tornar uma professora licenciada. Por que não ingressar na carreira que me foi apresentada tão jovem? Sempre tive medo exatamente do ambiente de sala de aula em escolas, muito pela indisciplina dos alunos. Meu campo de atuação, até então, havia sido em intuições de cursos livres, onde o aluno estuda o que quer e porque quer, pois, além da prática já referida anteriormente, atuei como coordenadora pedagógica em um curso de idiomas por 4 anos, profissão pela qual de fato me apaixonei.

Recém-formada, 1 ano após a formatura, já estava em uma sala repleta de adolescentes e todos os meus medos e receios se tornaram realidade. Apesar de amar a profissão é extremamente complicado lidar com uma turma de adolescentes que não sabe exatamente o que está fazendo ali. Não sendo um fenômeno recente, o problema da violência e indisciplina foi algo que sempre me gerou muita preocupação, quando pensava em me tornar uma professora formada. Segundo Aires (2010, p. 10), a indisciplina “é um fenômeno intrínseco à sociedade e ao seu sistema de ensino e, dada a sua inevitabilidade, tão antigo como a própria escola”.

Sempre pensei na indisciplina e violência como uma questão social que só podem ser combatidas através de uma forte relação da escola com a família. De acordo com Azevedo (2011), “é preciso toda uma comunidade para educar e formar cada pessoa” (p. 248).

Paralelamente, e no processo de construção social, homens e mulheres constroem-se de forma mútua, acumulando valores, atitudes e condutas e, particularmente, ideias, sentidos e percepções sobre si mesmos e o universo. Tal, faz com que a sociedade não só espere que meninos e meninas, homens e mulheres tenham comportamentos diferentes, como ainda, constrói esse modelo perante determinadas práticas. Assim, a criança cresce,

comportando-se ou não de acordo com os padrões socioculturais, no contexto histórico em que é educada. O seu dia a dia está repleto de estereótipos de gênero (Mattos & Vasconcelos, 2015; Quaresma, 2010).

E é neste contexto que procuramos estudar o comportamento disciplinar das meninas e dos meninos em sala de aula. Isto é, problematizar a inter-relação entre violência, indisciplina e gênero.

Tendo como base o título da dissertação Gênero, Violência e Indisciplina na Escola: Percepções de alunos e professores, levando em conta minha experiência profissional, a preocupação nesse tema na área educacional, apresento a pergunta de partida do estudo.

- **De que forma aluno(a)s e professores percebem a violência e indisciplina numa perspectiva de gênero, no contexto de uma escola do ensino fundamental?**

De acordo com a questão de partida, apresenta-se o objetivo geral:

- **Analisar a violência e a indisciplina numa escola no bairro do Salgueiro, em São Gonçalo, Rio de Janeiro/ Brasil, considerando estereótipos e relações entre gênero e a sua influência no processo de ensino e aprendizagem.**

Tendo como contexto alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de um colégio Estadual, localizado no bairro do Salgueiro, Município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, trata-se de um estudo de caso simples, de abordagem mista. Este procedimento metodológico foi escolhido de forma a dar resposta à nossa questão de partida. Recorremos ao inquérito por questionário para saber a percepção dos alunos e à entrevista para saber a percepção dos professores. Paralelamente socorremo-nos ainda do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Interno.

A estrutura do trabalho foi organizada através de pontos.

No ponto 1, denominado “A Escola e a sua importância para a socialização da criança” discorreremos sobre como a escola desempenha um papel importante na consolidação do processo de socialização ligada ao processo de ensino e aprendizagem.

No ponto 2, intitulado “Violência e indisciplina na escola” debruçamo-nos sobre os conceitos de violência e de indisciplina separadamente, apresentando uma revisão teórica dos estudos em torno desses temas.

No ponto 3, tem-se o tema que norteou a pesquisa e a problemática levantada, diretamente relacionados. Intitulado “Violência e indisciplina nas escolas numa perspectiva de gênero”, nesse ponto divagamos sobre o conceito de gênero, sobre a influência familiar nos estereótipos de gênero, sobre as relações de gênero na escola, sobre as influências da violência e indisciplina no processo de ensino e aprendizagem e, também, sobre o papel da escola e da família na prevenção da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero

No ponto 4, relativo à metodologia do estudo, foram definidas a problemática, a pergunta de partida, as hipóteses, os objetivos, e ainda as opções e estratégia metodológica. Foi justificada a seleção da metodologia utilizada, fontes e instrumentos da recolha de dados, além de ser feita uma contextualização do estudo, abordando contexto histórico, geográfico e social, e, por último, são apresentados os sujeitos da pesquisa

Finalmente, **no ponto 5** procedo a interpretação dos dados da pesquisa, assim como apresentação e análise dos dados da entrevista e questionários.

Nas **considerações finais**, retomo o problema da pesquisa em triangulando com todos os instrumentos utilizados.

1. A ESCOLA E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA

A escola é fundamental para o desenvolvimento geral e cognitivo da criança, pois é na escola que estas adquirem os princípios éticos e morais para serem aplicados na sociedade.

Émile Durkheim (2011, p. 53), a propósito da Educação refere que “a sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva”. Isto é, a socialização é a construção do ser social, realizada, em parte, pela educação.

Sendo a socialização um processo exclusivamente ligada aos seres humanos, que tem início no nascimento e perdura ao longo do ciclo vital, esta abrange, essencialmente, a transmissão de valores, atitudes, papéis e outras situações culturais, em que os pais desempenham um papel fundamental neste processo (Kuczynski, Marshall, & Schell, 1997). À medida que vai sendo socializada, a criança, vai desenvolvendo hábitos, capacidades, valores e motivações que a vão tornando numa pessoa responsável no seio da sociedade (Papalia, Olds & Feldman, 1998), conseguindo controlar o seu próprio comportamento de acordo com as “exigências ou expectativas do prestador de cuidados, mesmo na ausência deste” (Idem, p. 56)

Assim, para a sociedade, os indivíduos são socializados de modo a ajustarem-se a um tipo de vida organizado, enquanto, para o indivíduo, a socialização irá possibilitar a descoberta de si próprio. Neste contexto, para além dos agentes de socialização, a criança desempenha um papel essencial na sua própria socialização, sendo esta interação dinâmica e recíproca (Berns, 1997).

Neste processo de socialização, devemos ter em consideração, de acordo com Berns (1997) que, se surgem situações em que o agente de socialização tem manifesto propósito de socializar a criança, também é verdade que uma parte significativa deste processo ocorre de forma natural, ao longo do processo interativo, sem uma deliberada intenção de, por exemplo, serem transmitidos quaisquer saberes ou valores. O processo de socialização, para além de

complexo, é igualmente um processo delicado, e de difícil definição (Johnsson-Smaragdi, 2000).

Sendo a família primeiro espaço de socialização, é aqui que as primeiras regras são apresentadas à criança

Nos últimos anos, levando em consideração fatores como avanços na tecnologia de *mídia*, um aumento significativo nas informações disponíveis e novas estruturas familiares, o processo de interação social das crianças passou por grandes mudanças. Nesse caso, a escola desempenha um papel importante na consolidação do processo de socialização ligada ao processo de ensino e aprendizagem.

A criança já nasce em um grupo social, pois suas necessidades básicas estão conectadas com outras pessoas e estão programadas para serem satisfeitas em sociedade. O grupo social onde a criança nasce também precisa estar integrado a este grupo para se sustentar e sobreviver. Portanto, além de satisfazer suas necessidades, também difunde a cultura acumulada durante o desenvolvimento de toda a espécie. Essa disseminação cultural envolve valores, normas, costumes, habilidades e conteúdos escolares, e tudo o que cada grupo social acumulou ao longo da história, e é realizada por meio de agentes sociais responsáveis pelo atendimento das necessidades sociais. Por outras palavras, o processo de socialização é uma interação entre a criança e o seu meio (Coll, 1999).

Na opinião de Palacios (1995) a socialização dá-se através de três importantes processos: os mentais de socialização, os afetivos de socialização e os condutais de socialização. Os primeiros equivalem não só ao conhecimento de valores, normas, pessoas, instituições-como à aprendizagem da linguagem e à obtenção de saberes transmitidos através da escola.

Por sua vez, os processos afetivos de socialização afiguram-se como um dos sustentáculos do desenvolvimento social da criança, sendo a empatia, o apego e a amizade, não só uma maneira forma de agregação do grupo, mas igualmente mediadores de todo o desenvolvimento social. Afiguram-se como um dos sustentáculos do desenvolvimento social da criança, sendo a empatia, o apego e a amizade, não só uma maneira forma de agregação do grupo, mas igualmente mediadores de todo o desenvolvimento social.

Por último, os processos condutais de socialização que abarcam a aquisição de atitudes vistas como socialmente desejáveis. As motivações que favorecem a conduta social, pode ter por base a moral, o raciocínio sobre o propósito social de certos comportamentos, o receio do castigo, ou de perder o amor ou os benefícios que recebem dos outros.

Todo o comportamento social é organizado socialmente, dado que é o grupo social que encara determinadas formas de agir como adequadas, ou não adequadas. Neste sentido, as crianças têm que assimilar um número significativo de habilidades sociais que lhe são impostas desde os primeiros anos de vida (Coll, 1999).

Quando entra na escola, a criança traz consigo toda uma vivência familiar e cultural. Porém, será no ambiente escolar que o seu desenvolvimento se completará. Isto é, a cultura, a família e a escola, são a base do processo educativo da criança (Outeiral, 2003). Na verdade, a relação entre a família e a escola “tem tanto de inevitável como de construído” (Alarcão, 2006, p.154), isto é, estes dois sistemas têm o cuidado de desenvolver um elo de ligação que potencia o desenvolvimento da criança. Como tal, os profissionais de educação e as famílias, com conjunto, têm um papel ativo na educação das crianças, pois “esse papel e as regras que o regem precisam de ser negociadas, discutidas e construídas por todos os intervenientes” (Sarmiento & Marques, 2002, p.47).

A inserção no contexto escolar é uma fase marcante na vida da criança, implicando um processo de mudança em que ela dá início à saída do seio familiar para estabelecer relações na sociedade. Para muitas crianças e muitos pais, esta fase pode tornar-se assustadora, gerando receio, ansiedade e intranquilidade, o que vai exigir das duas partes um esforço de adaptação. Como tal, é necessário que a Escola consiga estimular os pais a fazerem uma reflexão sobre os aspetos emocionais envolvidos na relação que têm com os filhos, estimulando a noção de quanto estes aspetos influenciam o desenvolvimento, crescimento e socialização das crianças (Sousa & Filho, 2008)

A Escola ao estimular a vontade de aprender, proporciona à criança a tomada de consciência dos seus desenvolvimentos, tanto em relação aos conhecimentos obtidos como à sua capacidade criativa, “fazendo com que adquira estima e aprovação, servindo-se disto, como um meio de consolidação da sua personalidade” (Sousa & Filho, 2008, p. 6).

Enfim, a criança nasce dentro de uma sociedade com os seus valores e padrões adequados e através da interação com os outros seres humanos, apreende elementos do mundo social que a ajudam a entender esse mundo e servem de modelo para as suas atitudes e conduta, podendo ser de maior ou menor importância, mas que ajudam a criança a estabelecer sua própria personalidade.

Assim, fácil é de compreender que, para que a criança seja socializada, é fundamental o papel de diversos agentes de socialização, particularmente a família, a escola, o grupo de pares, a comunicação social (Berns, 1997; Rosengren, 2000) e a comunidade (Berns, 1997). A influência de cada um deles, ao longo do ciclo vital, pode ser mais ou menos significativo, contudo a ação dos diferentes agentes é essencial para que a socialização do ser humano se realize de forma adequada.

2. VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NA ESCOLA

2.1 Conceito de violência

Waiselfisz (1998, pp.144-145) afirma que “a noção de violência é, por princípio, ambígua. Não existe uma violência, mas multiplicidade de manifestações de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro”. Por outras palavras, a violência não se refere somente aos atos violentos, mas também às questões de exclusão, à humilhação, à opressão, à omissão, ou seja, tentar deixar o outro à margem da sociedade.

Hoje, a violência é percebida de maneira ampla, sob perspectiva que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises não restritas às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles (Abramovay, 2002, p.29).

Os primeiros estudos reportando-se ao tema da violência escolar ocorreram na década de 50, nos Estados Unidos, sem nunca mais deixarem de estar em evidência até o momento atual. Consoante Candau (2003), a violência escolar não deve ser considerada como um fenômeno novo. No entanto, o problema assume proporções tão grandes, que a escola não sabe

por qual caminho seguir para tentar resolver essa situação. “As diferentes manifestações de violência urbana vêm adquirindo cada vez mais importância e dramaticidade na sociedade brasileira, especialmente a partir da década de 1980” (Candau, 2003, p.140).

Os atos de violência atuais, principalmente os ocorridos na escola, são configurados por meio de uma palavra estrangeira chamada *Bullying*. Esse termo começou a ganhar importância, sobretudo no século XXI e tem suas raízes no termo “bully”, que segundo o dicionário significa machucar ou ameaçar alguém mais fraco para forçá-lo a fazer algo que não quer, usado para se referir a uma pessoa cruel, intimidadora e/ou agressiva. Por outras palavras, o bullying é um comportamento deliberado, realizado com o objetivo de fazer mal e ofender alguém e é reiterado ao longo do tempo (Chapell et al., 2004). Esta ideia é reiterada por Fante (2005) que refere que o *bullying* não é um episódio esporádico ou lúdico, é um fenômeno violento que ocorre em vários momentos e que proporciona uma vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros. São comportamentos implacáveis que podem ser observados no ambiente escolar, na família e nos grupos sociais. O *bullying* é um problema grave que pode trazer consequências irreparáveis, dificuldades de relacionamento e de aprendizagem, problemas como a depressão, fobia social e psicoses, que pode encaminhar o mesmo a atitudes extremas como cometer suicídio ou homicídio.

Na opinião de Bullock (2002) existem três tipos de *bullying*: o físico ou direto, o psicológico e o indireto. O primeiro envolve comportamentos como bater, pontapear, empurrar, brincar de uma forma grosseira e que atemoriza, bem como utilizar armas. O tipo psicológico, refere-se a insultar ou injuriar, enervar, ser mordaz e amedrontar. Quanto ao terceiro tipo de *bullying*, o indireto, é o mais dissimulado uma vez que não é tão visível, mas passa muitas vezes pela exclusão de alguém de um grupo.

Matos e Gonçalves (2009) referem que, em 1999 Forero, McLellan, Rissel, e Bauman, realizaram, na Austrália, um estudo, a propósito do *bullying* escolar, e verificaram que, cerca de 24% dos alunos, praticaram atos de violência com os seus colegas, 13% foram vítimas de violência e 22% eram simultaneamente vítimas e agressores. Paralelamente, em 2005, Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick investigadores alemães, observaram um grupo de crianças do seu país, e desse estudo concluíram que cerca de 16% das crianças foram vítimas de *bullying* com

regularidade, sendo que cerca de 50% não informou os professores dos problemas de que estavam a ser alvo (Idem).

No caso de Portugal, estudos efetuados em 1998 (Matos, Simões, Canha, & Fonseca, 2000) apontam para o facto de cerca de 1/5 dos jovens alunos portugueses terem sido vítimas de violência e cerca de 1/5 assume que foi agressor. Cerca de 1/4 mencionaram ser simultaneamente vítimas e agressores

Relativamente ao Brasil, um estudo realizado em 2009, por uma equipa coordenada Deborah Carvalho Malta, a alunos do 9º ano do ensino fundamental, de escolas públicas e privadas das 26 capitais dos estados brasileiros e do Distrito Federal, demonstraram que, 5,4% dos alunos sofreram com muita frequência ações de *bullying* por parte dos colegas e 25,4% sofreram algumas vezes. A capital com maior frequência de atos de *bullying* foi Belo Horizonte-MG (6,9%) e a menor foi Palmas-TO (3,5%). O estudo também conclui não haver diferença entre escolas públicas (5,5%) e privadas (5,2%) com exceção do Estado de Aracaju-SE, onde se registaram uma maior ocorrência de *bullying* nas escolas privadas (Malta, et al, 2010)

Todos estes estudos demonstram a existência de um certo padrão, tanto para as pessoas que oprimem como as que são oprimidas.

As que oprimem sentem uma grande necessidade de controlar os outros; apresentam um sentimento positivo em relação à violência e pouca empatia para com as suas vítimas. Por norma, são acompanhados por um pequeno grupo. Acredita-se que, embora apresentem comportamentos agressivos, são muitas vezes inseguros, sofrem de ansiedade e apresentam uma baixa autoestima. Estes alunos costumam fumar, beber álcool, sendo, por norma, altos, fortes, agressivos, impulsivos e não cooperativos e não gostam da escola (Harris & Petrie, 2002, p.46).

Quanto aos alunos que são constrangidos, por norma são introvertidos, com baixa autoestima e com poucos amigos, e reagem à violência com choro ou ficando tristes “Quando não existe intervenção por parte dos adultos nestes alunos, estes tendem a ser oprimidos repetidamente, correm o risco de serem rejeitados, entrarem em depressão e têm uma constante ameaça à sua autoestima” (Bullock, 2002, p132).

Os alunos vítimas de *bullying*, quando comparados com os outros colegas, apresentam uma sintomatologia ligada a mal-estar psicológico, como a depressão e a ansiedade e a mal-estar físico, como dores de cabeça e dores abdominais (Matos et al, 2004). Paralelamente, em termos de rendimento escolar, muitas destas crianças acabam por não conseguir obter sucesso e facilmente abandona a escola (Isernhagen & Harris, 2004).

Estudos realizados por Harris e Petrie (2002), por Young e Sweeting (2004) e por Chapell et al. (2004) demonstram que, o comportamento agressivo se reflete a nível do sexo. Se os rapazes recorrem à violência física, as meninas optam pela agressão psicológica ou indireta (Young & Sweeting, 2004).

Verificamos assim que a violência na escola é um problema grave e complexo.

2.2 Conceito de indisciplina

A indisciplina é entendida como uma desobediência às regras que se aplicam a uma determinada sala ou situação, no caso da escola. Porém, para a compreensão do conceito de indisciplina e como ela interfere na aprendizagem, é importante compreender de forma abrangente a compreensão dos principais teóricos que tratam do assunto e como ela contribui para o processo ensino-aprendizagem na escola para dificultar.

A disciplina escolar pode ser caracterizada como as regras que devem ser obedecidas para o sucesso da aprendizagem escolar e vem representar uma qualidade na relação entre alunos e professores, dentro da sala de aula e, conseqüentemente, na escola. Como em qualquer relação humana, a capacidade de fragilizar as regras que regem a disciplina escolar é generalizada e o tratamento desse enfraquecimento - denominado indisciplina - é fonte de contradições e diversidade entre os educadores. Desse modo, as ideias sobre o que tange o tema da indisciplina não são concordantes, porque se trata de um tema complexo, com múltiplas interpretações (Rego, 1996).

Na visão de Carita e Fernandes (2012), quando se fala sobre indisciplina na sala de aula, esse tema é visto particularmente como algo perturbador para a maioria dos professores. A

indisciplina perturba os docentes, afeta-os emocionalmente, ainda mais do que as dificuldades de aprendizagem com as quais lidam normalmente.

Quando é pensado as causas da indisciplina, segundo Vasconcellos (1994) podem ser encontradas em cinco grandes níveis: sociedade, família, escola, professor e estudante, sendo que esses níveis estão intrinsecamente interligados. Todo o indivíduo nasce inserido em um grupo social, e esse grupo interfere em suas escolhas e estilo de vida. As mudanças que ocorrem dentro da sociedade afetam os setores psicológicos, racionais e culturais do ser submetido a elas.

Alguns fatores inerentes ao aluno também podem levar a comportamentos indisciplinados, como os de natureza biológica, psicológica e emocional. Nesse contexto, alunos com transtorno e déficit de atenção e hiperatividade, problemas de visão, problemas de audição e outros distúrbios funcionais, se não observados e tratados adequadamente pelo professor, podem levar a casos de indisciplina.

A indisciplina escolar tem sido vivenciada de forma intensa nas escolas e mostra-se como fonte de estresse nas relações interpessoais, principalmente em relação às situações de conflito em sala de aula. A indisciplina na escola não é apenas um ‘problema’, mas tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e a necessidade de progresso educacional e institucional. É, portanto, um tema que precisa ser discutido e examinado em detalhes (Garcia, 1999).

3. VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NAS ESCOLAS NUMA PERSPECTIVA DE GÊNERO

3.1 Conceito de gênero

De uma forma geral, os sociólogos tendem a utilizar o termo sexo para se referirem às diferenças anatômicas e fisiológicas que definem o corpo masculino e o corpo feminino e, por gênero, as diferenças psicológicas, sociais e culturais entre indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino. O gênero, na opinião de Giddens (2004) está associado às noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade. Para Dias (2015), embora o sexo se refira à identidade biológica da pessoa, sendo esta homem ou mulher, este sexo biológico já vem

carregado de expectativas, que nem sempre correspondem à identidade de gênero. Por isso, para a autora, o sexo não faz com que a pessoa seja masculina ou feminina. Neste sentido, Guionnet e Neveu (2005) mencionam igualmente a influência das crenças e valores na definição do que é característico de um e de outro sexo.

Em 1968, o conceito de gênero foi reformulado por Robert Stoller, que o passou a aplicar mais numa componente psicanalítica e patológica (Cunha, 2007). Esta nova perspectiva foi usada por investigadoras norte-americanas para analisar a categoria *gender*, quando se referiam às “origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres” (Scott, 1995, p.75). Mais tarde, em 1975, Rubin (1993) ao estudar o conceito, aplicou-o pela primeira vez num estudo, com a dualidade sexo/gênero, numa perspectiva antropológica. Como refere Louro (1996, p. 8) “optar pelo conceito de gênero, significava uma decisão de ordem epistemológica, implicava uma opção teórica”.

Por sua vez, Nicholson (2000) salientou o fato de que separar sexo de gênero, e considerar sexo como elementar para elaboração de gênero, procurando assim fugir do determinismo biológico apoiado pelas feministas dos anos de 1970.

A discussão sobre o termo gênero e das relações entre homens e mulheres não foi facilmente incorporada na sociedade, devendo-se, em parte, à dominação masculina que historicamente excluiu, e tem vindo a excluir, as mulheres dos debates. Até hoje, continua-se a utilizar o fator biológico para dar à mulher uma posição de inferioridade na sociedade. A discussão social só foi possível graças aos movimentos feministas que trataram o caráter não natural da divisão dos papéis sexuais (Dias, 2015)

Se recuarmos um pouco, a chegada da I Guerra Mundial veio enfraquecer os movimentos feministas. Se antes as mulheres estavam a lutar pelos seus direitos sociais, com a vinda da guerra, começou a haver um discurso no sentido de as mulheres voltarem aos seus papéis tradicionais (Dias, 2015).

Quando Simone de Beauvoir (1949) lança o seu livro, o Segundo Sexo, rompe-se com este discurso maternalista. Na obra, a autora fala sobre o caráter socialmente construído da feminilidade, afirmando que “não nascemos mulheres, tornamo-nos mulheres” (Idem, p 9). Não é o biológico, nem o físico nem o económico que define o papel da mulher na sociedade. Para

Beauvoir (1949) não existe natureza feminina que justifique a segregação sexual, dado que as diferenças morfológicas não são suficientes para explicar a dominação masculina.

A partir de 1980, a corrente feminista pós-moderna recusa a generalização de perspectivas unilaterais de gênero, sustentados no caráter *biológico* da diferença de gênero e/ou em determinismos sociais e acrescentando, à discussão de gênero, o fator performativo (Butler, 2006).

Nesta nova concepção de gênero, a junção do comportamento individual face a diferentes circunstâncias, explica a tomada de decisões distintas, quanto a um conjunto de opções (Beasley, 1999). Assim, ao ter um comportamento esperado, em relação às pessoas do seu sexo, enquadram-se nas categorias sexuais previstas como naturais, imutáveis e legitimadoras da ordem social

Para Scott (1995, p. 7),

“O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. Apesar do fato dos (as) pesquisadores (as) reconhecerem as relações entre o sexo e (o que os sociólogos da família chamaram) “os papéis sexuais”, estes (as) não colocam entre os dois uma relação simples ou direta. O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade”.

Assim sendo, podemos verificar que o conceito de gênero aponta cada vez mais para a dimensão de que a relação entre o gênero e o “sexo” foi sendo socialmente construída, transformada e readaptada. Da complexidade do conceito de gênero, resulta a diversidade de significados, que atravessam diferentes áreas, disciplinas e correntes.

3.2 Influência familiar nos estereótipos de gênero

Para o Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos (2013), um estereótipo de gênero é uma opinião ou um preconceito generalizado sobre atributos ou características que homens e mulheres possuem ou deveriam possuir, ou das funções sociais que ambos desempenham ou deveriam desempenhar. Portanto, é prejudicial ao limitar a capacidade de homens e mulheres para desenvolverem suas aptidões pessoais, terem uma carreira profissional e tomarem decisões sobre suas vidas e projetos vitais.

Apesar de ser considerado prejudicial, os estereótipos de gênero são uma espécie de herança cultural e, portanto, são processados de forma automática e operam num nível implícito de consciência. Isso ocorre, pois segundo Vieira (2012) desde a infância, as crianças aprendem de forma gradual a delimitar os atributos definidos para homens e mulheres, incorporando nas suas ações os valores e crenças vivenciados em casa com a sua família, aprendidos na escola com o convívio com outros estudantes. Além disso, segundo Barreto Januário (2016) também são fontes de influência, os modelos sociais personificados na publicidade e por celebridades da moda, da música e do futebol assistidos na televisão e transmitidos pela internet. Com essas influências a criança acaba construindo assim a sua identidade de gênero, nesse sentido, uma educação para a cidadania é imprescindível, refletindo e aprendendo sobre a construção de valores em uma sociedade globalizada

Porém, é com a família que as crianças “dão os seus primeiros passos” para se tornarem seres sociais. O contexto familiar constitui, como já foi referido, o primeiro e mais importante grupo social em que a criança está inserida, sendo no “seio desta que se aprende a viver e a agir, interiorizando os valores e as normas sociais dominantes. Assim, a família deve ser o espaço educativo primordial” (Cardoso, 2010, p. 13).

A família é organização que está diretamente ligada ao processo de formação histórica, social e cultural, sendo essa formada por diferentes formas de organização humana. Portanto, apresenta um processo contínuo de modificação, o que implica mudanças em sua composição (Silva, 2010). Segundo Narvaz e Koller (2006) no início da história humana, os grupos familiares eram matrilineares, matrifocais e matrilocais, ou seja, uma organização familiar foi formada em torno da figura da mãe. Esse arranjo matrilinear se deve à falta de conhecimento sobre a participação humana na reprodução. Em relação ao acasalamento nesse período, ocorreu entre membros de um mesmo grupo. O resultado desse arranjo é que a divisão do trabalho e os

papéis de gênero e sociais se dividem, e assim, o homem é considerado o guardião tradicional da família, ou seja, é o dono da família, dos filhos e dos bens (Silva, 2010).

Com a chegada da Revolução Industrial, no século XIX, surge o conceito de família nuclear, constituída pelo casal e filhos. De uma maneira progressiva, esse conceito foi sendo alterado, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, com a Segunda Guerra Mundial, quando a mulher ganhou alguma autonomia, com a sua inserção no mercado de trabalho. Deixou de estar limitada ao seu papel de cuidadora, passando a dividir o seu tempo entre o emprego fora de casa e os deveres familiares e da educação dos filhos (Martins, Coimbra, Sá & Oliveira, 2020)

Essas alterações, na estrutura e relações familiares, foram modificando e direcionando as relações sociais de gênero, bem como os seus valores, afetando “a construção de determinadas visões do mundo e da própria individualidade” (Aboim 2007, 35).

Neste contexto, e de acordo com Amâncio (2010), a influência das diferenças de personalidade entre sexos está na estrutura familiar e social, sendo essa influência impulsionadora das diferenças de personalidade. A personalidade dos seres é influenciada pelo meio em que está inserido, sendo esse comportamento condicionado pelo que é suposto ser o comportamento adequado. A estrutura familiar é uma hierarquia, ou seja, o homem como provedor da família, trabalhando muito para prover o sustento, já a mulher possui a tarefa de manter o bem-estar familiar, ser mãe e esposa. Tal estrutura é encarada como a ideal, influenciando assim, a personalidade e o equilíbrio entre sexos.

Para Vieira (2006), é com a família que o indivíduo passa mais tempo, com especial incidência nas primeiras etapas do desenvolvimento, e é em boa parte no espaço simbólico da interação familiar que ocorre, de forma lenta e muitas vezes pouco explícita, a transmissão de geração para geração dos estereótipos reguladores do comportamento, fato que é suscetível de afetar projetos de vida, percursos individuais e modos de relacionamento interpessoal.

É importante ter em conta que os pais serão os primeiros educadores das crianças. Suas atitudes serão usadas como uma espécie de espelho, sendo considerados para muitos os principais responsáveis pelos comportamentos dos seus filhos, por serem os modelos mais suscetíveis de serem imitados (Idem).

Ainda segundo Vieira (2006), desde o ventre, as mães formulam estereótipos de gênero que irão caracterizar a criança, de acordo com o seu jeito de se movimentar dentro do útero materno, por exemplo. Os filhos e as filhas tendem a ser tratados (as) de maneira diferente pelas mães e pelos pais. As meninas costumam envolver-se em atividades femininas, vestem rosa e devem ter um comportamento mais calmo e educado, já os rapazes têm afazeres masculinos, vestem azul e devem sempre estar atestando a sua masculinidade. Apesar de existirem alguns exemplos contraditórios, a realidade é que o “normal” será a menina assumir o papel de mãe e o rapaz o papel de pai. Imitando assim, o que foi por toda a sua vida demonstrado pelos seus pais.

Deve-se levar em conta também, que a educação que os pais transferem para os filhos depende muito da época e cultura em que nasceram e foram criados. Por conseguinte, quanto mais forem enraizadas as crenças, maiores as dificuldades que os pais têm de mostrar nos seus comportamentos a igualdade entre meninas e meninos. Segundo Peixoto Junior (2005) é necessária muita coragem para que haja uma quebra no que ele designa como clichês sociais, uma vez que o corriqueiro é sustentar que os homens façam o exercício da masculinidade e as mulheres o exercício da feminilidade. Por serem, em grande parte, discursos sutis e naturalizados, bem como presentes nos mais diferentes contextos que vivenciamos desde nosso nascimento, o processo de negação e esquiva dessas imposições é extremamente difícil.

Segundo Goodnow (1988), as crianças e os adolescentes tomam, progressivamente, consciência, das ideias dos pais, acerca da educação adequada para o rapaz e para a rapariga, através do comportamento dos pais em contexto familiar, fato que promove a solidez e a continuidade de algumas crenças e estratégias educativas observadas em família.

Hoje em dia, mesmo com toda a mudança que ocorreu na sociedade, devido a diversos fatores, há inúmeros exemplos que demonstram que algumas características são comumente atribuídas a mulheres e homens, características essas que deveriam constituir apenas qualidades humanas sem qualquer distinção de gênero. Através da informação e da conscientização, os papéis e representações sociais podem ser modificados e reabsorvidos por qualquer sexo, como já estão sendo, ao menos em parte. Mulheres têm ocupado posições de liderança política e empresarial, assim como homens têm assumido a administração da casa e a guarda dos filhos. Mas alcançar essa realidade em sua totalidade ainda é algo ainda distante na sociedade atual.

3.3 Relações de gênero na escola

A escola cumpre uma função social fundamental na formação dos jovens cidadãos, na medida em que os saberes e valores da sociedade são transmitidos e construídos através de ações educativas. Trata-se da única instituição social pela qual, todas as crianças e jovens passam obrigatoriamente (Gadotti, 2003)

Neste contexto, Durkheim (2001) afirma que o homem, só é homem porque vive em sociedade. Tal realidade faz com que a educação não seja intrínseca à nossa natureza. Ela surge como uma necessidade para além de seu aperfeiçoamento individual. A educação visa atender as necessidades da vida social, moldando os indivíduos para ação coletiva, tornando-os homens sociais.

Como referimos anteriormente, o processo de educação se inicia desde o nascimento da criança, quando a mesma, aprende de seu contexto, normas, valores e conhecimentos que serão fundamentais para seu desenvolvimento e de sua adaptação ao seu meio social. Mas se a família inicia a base da educação, ela só é de fato sistematizada na escola. E assim como diz o autor, “uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela” (Durkheim, 2001, p. 61).

Neste entendimento, manter um bom relacionamento entre a escola e a família é fundamental para o bom crescimento dos filhos.

Como já mencionamos, as crianças internalizaram alguns estereótipos de gênero desde muito cedo, sendo os pais e educadores os principais exemplos. Para educar uma criança, mesmo que não seja fácil, o educador deve estar atento à sua ideologia. Este conceito é considerado importante. Essa atitude é fundamental para a construção de uma relação de confiança, mesmo que essas ideias sejam coerentes com as ideias veiculadas.

Atualmente, a construção da infância está diretamente articulada com a escola, que exerce um papel central na criação do sujeito. É através dela, que o sujeito se apropria de elementos culturais, interioriza e atribui significados em torno do masculino e do feminino. Meninas e meninos, quando chegam à escola, trazem consigo elementos externos integrantes da imagem de si e do mundo, muitas vezes, influenciados pelos valores de uma sociedade

centrada na figura do homem (Lopes, 2017). Sendo a escola com um espaço marcado pelas relações de gênero, tem a função social de “formação da consciência humana por meio do conhecimento científico” (Lima; Zanolowenzi & Pinheiro, 2012, p. 45), no sentido de formar meninas e meninos livres dos estereótipos de gênero que foram construídos socialmente.

Todos sabemos que os meninos aprendem a escolher azul e as meninas rosa através de apreensões das características socialmente relacionadas com o feminino e com o masculino através de uma ordem social binária “os indivíduos aprendem desde muito cedo (...) Desde o útero a ocupar e/ou reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer” (Louro, Felipe & Goellner, 2013, p. 24).

Embora a escola deva ser, como referido anteriormente, um lugar preparado para cumprir o seu papel na formação de pessoas livres de estereótipos construídos socialmente, muitas vezes "as crianças aprendem o sexismo na escola ao se defrontar com a hierarquia do sistema escolar onde os papéis feminino e masculino estão determinados" (Valenzuela & Gallardo, 1999, p.25).

Neste entendimento, Louro (2002) afirma que a forma como algumas escolas ensinam alguns conceitos, dão origem a que certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase "naturais". "Tal 'naturalidade' tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas" (Louro, 2002, p. 56)

No processo de ensino, as relações interpessoais estabelecidas entre alunos, professores, funcionários e pais também podem afetar as questões de gênero. Por exemplo, em diferentes atividades esportivas para meninos e meninas, alguns professores ainda continuam a acreditar que as meninas são mais incapazes do que os meninos em algumas práticas de atividades esportivas. O caso mais gritante continua a estar na prática do futebol, que continua a ser uma constante referência à virilidade dos alunos (Louro, 2003). Outras formas de socialização sexista são as brincadeiras infantis e a seleção de brinquedos que também mostram as relações de gênero, continuando as meninas a utilizar brinquedos que imitam as atividades familiares e vaidade, e os meninos jogos que envolvem raciocínio lógico e força física.

Marchão e Bento (2013) acreditam que, para que tal deixe de acontecer, a educação pré-escolar e as/os educadoras/educadores de infância devem organizar e desenvolver as suas práticas pedagógicas no sentido de tornarem as crianças cidadãs, com autonomia para serem livres e solidários, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática que privilegie a igualdade de oportunidades entre gêneros. Isto é, que meninos e meninas deixem de possuir papéis e comportamentos pré-determinados.

Para Durkheim (2001), toda sociedade possui um conjunto de sistemas de ensino de educação especial para humanos em um momento específico de seu desenvolvimento. Para ele, a palavra impor significa como a aceitamos, pois é um erro pensar que podemos educar os filhos da maneira que queremos, pois estes não viverão em harmonia com os nossos semelhantes no momento, existe um supervisor de educação e não podemos ignorá-lo. Dessa forma, o autor não procurou definir a "natureza" da educação, pois afirmou que ela pertence a um fenômeno social significativo estabelecido em um determinado momento histórico. A composição do sistema destaca sua influência da religião, organização política, desenvolvimento científico, indústria e outros fatores que constituirão os aspectos históricos e sociais da educação.

Como dito anteriormente, na escola, a criança pode descobrir mais sobre si mesma a partir das várias experiências e aprendizados que adquiriu, bem como da relação com colegas e professores, estabelecendo uma identidade de gênero a partir da sua própria experiência. O ambiente familiar, o ambiente escolar ou outros grupos sociais dos quais participa precisam ser compreendidos e aceitos.

Portanto, é papel da escola mostrar aos alunos e reforçar as diferenças que precisam ser levadas a sério. Só assim cada aluno poderá agir de acordo com os seus próprios sentimentos e identidade, de forma a desenvolver-se corretamente em vários campos como a psicologia, a biologia, a cognição e o convívio social.

3.4 Influências da violência e indisciplina no processo de ensino e aprendizagem

Nas escolas contemporâneas, a indisciplina decorre da flexibilidade da cultura escolar, que faz a transição de uma escola tradicional/ conservadora para uma escola progressista/crítica.

Segundo Aquino (1998), aconteceram muitas mudanças das escolas da época dos nossos avós para as escolas atuais. Naquela época, todos os alunos respeitavam a autoridade e a disciplina do professor, caso contrário eram severamente castigados, sendo punidos com castigos físicos. Os pais, apesar de descontentes, não se opunham ao professor. Com o passar do tempo, as relações sociais dentro da escola, especialmente na sala de aula, foram sendo relaxadas. Sobre isto se debruça Dotti (1992, p. 24) ao referir que:

“ De início, projeta-se a culpa sobre a família e o aluno. Mas não para por aí. A procura vai além, chegando a recair sobre o professor e a escola. Nossa categoria [de professores] passa por uma desvalorização. Para a sociedade, somos incompetentes, descompromissados. A culpa está em todos, menos no poder que gera toda essa situação. ”

Para Guirado (2004) compreende-se que a indisciplina é uma forma de confronto interno diante de um poder disciplinador que se expressa na figura do professor, principalmente se esse poder apresentar aspectos de ilegitimidade. É compreensível que a indisciplina seja uma forma de enfrentamento interno frente ao poder disciplinar expresso em face do poder docente, principalmente se esse poder apresentar ilegalidade.

O comportamento indisciplinado dos alunos interfere no seu processo de ensino em sala de aula. A relação entre problemas de comportamento indisciplinado e problemas de aprendizagem é complexa. A relação causal entre essas questões está longe de ser resolvida, mas é importante enfatizar o papel do fracasso acadêmico no surgimento de distúrbios comportamentais e como ele leva ao fracasso escolar. (Veiga, et al., 2013).

Conforme Patto (1991, p.346), ainda prevalece no pensamento que orienta a maioria dos educadores uma concepção muito arraigada de que “ o fracasso escolar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo”. Esse quadro tem-se mostrado mais dramático com o processo de democratização do ensino. De acordo com Aquino (1996, p. 44), “hoje o fracasso contínuo encarrega-se de expurgar aqueles que se aventuram neste trajeto, de certa forma, ainda elitizado e militarizado. ”

Na realidade atual, a questão da indisciplina escolar tem-se tornado um grande desafio aos objetivos educacionais. Ambos os casos, o de indisciplina e o de fracasso escolar, têm sido

revestidos pelas perspectivas psicológica e sociológica, que, de igual modo, naturalizam esse fenômeno, atribuindo-o, no primeiro caso, a fatores no desenvolvimento das crianças (Aquino, 1996) ou, no segundo caso, a causas familiares, de violência social e doméstica (Santos, 2002).

Neste contexto, Carita e Fernandes (2012) referem que a organização e gestão da sala de aula, ajuda a evitar ou até a diminuir os procedimentos de indisciplina. O ensino na sala de aula deveria ter em atenção dois fatores que se relacionam intimamente: a ordem e a aprendizagem. E aqui, o papel do professor passa por estabelecer regras na sala de aula, lidar com a conduta dos alunos e referir as consequências das práticas de indisciplina, sem terem que interromper a aula. Porém, a maioria dos professores continua a centrar-se mais na instrução do que na disciplinação (Estrela, 2002), o que é preocupante uma vez que, quando impera a disciplina na sala de aula, os alunos estão atentos e cumprem as tarefas e o professor acaba por ter mais prazer no ato de ensinar (Picado, 2009).

Como refere Aquino (1998), a indisciplina dos alunos prejudica a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, em consequência, o comprometimento docente encontra-se em crise devido aos problemas oriundos do cotidiano escolar. Todos os atores envolvidos no cenário escolar travam lutas diárias em busca da supremacia; professores, por um lado, buscando disciplina dos alunos para darem sua aula, e, por outro lado, alunos buscando espaço para suas manifestações.

Como cita Aquino (1996, p. 40) “a visão hoje, quase romanceada da escola como lugar de florescimento das potencialidades humanas parece ter sido substituída, às vezes, pela imagem de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para incomodar”. Esses enfrentamentos interferem na maneira de os professores pensarem a respeito da sala de aula.

Para Longarezi (2001) é necessário identificar os sentidos atribuídos à problemática da indisciplina pelos principais agentes do processo educativo na escola, bem como sua manifestação nas práticas de sala de aula. Conhecer o contexto escolar, com seus diferentes personagens, procedimentos e percepções, é de fundamental importância para que sejam analisadas e implementadas novas proposições de trabalho.

Ainda segundo Aquino (1998) todos esses questionamentos são inadiáveis, porque se os professores, na qualidade de profissionais privilegiados da educação, tiverem clareza quanto

a seu papel e ao valor do seu trabalho, eles conseguirão ter um outro tipo de leitura sobre o cotidiano da sala de aula, sobre os problemas que se apresentam e as estratégias possíveis para o seu enfrentamento.

3.5 O papel da escola e da família na prevenção da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero

A violência na escola manifesta-se mediante uma grande diversidade de comportamentos sociais praticados por alunos. Muitas vezes os comportamentos violentos são fruto do ambiente a que são expostos. Assim, a violência escolar, muitas vezes, decorre da violência intrafamiliar, praticada no seio da família. Almeida (2009), sugere que, a indisciplina encontrada nas escolas pode ser puramente comportamental, devido ao histórico familiar do aluno, carente de modelos favoráveis ao bom relacionamento social e total perda dos valores patrimoniais e culturais. Mas, na opinião do autor, pode ser também o resultado de uma educação escolar pouco comprometida com o planeamento da aula oferecida, ou ainda da falta de um diálogo entre pais, alunos, educadores e gestores, para estabelecer metas educacionais a serem alcançadas; limites a serem respeitados, compromissos a serem cumpridos, afeto e cidadania a serem exercitados no dia-a-dia. Posto que, é função da escola, propiciar condições para o bom desenvolvimento dos alunos no ensino e a aprendizagem e é atribuição do aluno contribuir para que essas condições sejam favoráveis a todos.

Tanto o seio familiar quanto a escola representam locais de socialização entre as crianças e os/as jovens. Nas palavras de Perrenoud e Montandon (cit por Picanço, 2012, pp.14-15) “as famílias preocupam-se, também cada vez mais com o desabrochar e a felicidade dos seus filhos, esperando que a escola os discipline sem os anularem e os instrua sem os privar da sua infância”. Neste contexto, a escola passa a ser vigiada pelos pais com uma mistura de confiança e de desconfiança.

A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola. De acordo com Pereira (2008, p.29), “a relação

entre a escola e a família tem vindo a ser alvo de todo um conjunto de atenções: através de notícias nos meios de comunicação, de discursos de políticos, da divulgação de projetos de investigação e de nova legislação”

Em contexto de indisciplina, muitas vezes, as crianças indisciplinadas ou até violentas, mais não fazem do que projetar na escola, as atitudes, hábitos e valores apreendidos na família. Por isso mesmo, a escola tem que estar atenta ao comportamento das crianças. Na escola, o docente desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, ao saber administrar os conflitos e ajudando a tornar o ambiente escolar num local agradável. O professor deve criar um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e afetivo dos seus alunos.

Araújo (1998) defende que a escola, embora tenha uma preocupação em controlar e regular as atitudes sociais e comportamentos dos estudantes, -espera-se, igualmente, que seja um local onde a mudança social se produza e que contribua para a emancipação social. Assim, a escola e a comunidade educativa devem repensar as suas metodologias para não reproduzirem estereótipos sexistas, mas sim trabalharem a cidadania com os alunos, uma vez que a escola é um contexto que forma cidadãos e em que deve ser um contexto de igualdade, onde se respeita a diversidade e a diferença no processo de ensino e aprendizagem. (Magalhães et al., 2007, p. 46).

Segundo Violante et al (2005) a escola deve também ser um contexto que deve dar importância as vivências dos estudantes, bem como proporcionar um conjunto de saberes, de experiências e de modos de trabalho diferentes, que abram espaços para a emergência de outros saberes, de outros valores, de culturas diferentes da cultura valorizada escolarmente, enfim, para a emergência da cultura dos alunos que a compõem.

A compreensão de que os estereótipos de gênero são construídos culturalmente e, portanto, passíveis de mudanças é o primeiro passo para uma transformação social, que objetiva iguais oportunidades a todos os sujeitos, mulheres e homens. Esta conscientização, porém, não é suficiente. A transformação necessita de movimentos mais amplos que cheguem a interferir nas políticas públicas. Também não podemos pensar que a escola, sozinha, poderá transformar a sociedade, já que a construção dos estereótipos de gênero e a educação sexista têm sua base na família e uma história cultural muito enraizada na nossa sociedade. Para que seja possível

ocorrer esta mudança, e para que tal ultrapasse uma mera declaração de intenções, é indispensável que se realize uma profunda avaliação ao programa dado e aos materiais utilizados. Usar na sala de aula formas de ensino não discriminatórias não é difícil, difícil é abandonar as velhas concepções estereotipadas sobre o que é ser homem e ser mulher (Moreno, et al., 1999, p. 13).

Para isso, é necessário que o professor promova práticas que proporcionem iguais oportunidades de vivência às meninas e aos meninos, possibilitando que ambos alarguem suas potencialidades e aprendam que não existe uma superioridade e uma inferioridade. É necessário questionar os arranjos tradicionais de gênero e sexualidade

Desta forma, a escola deve proporcionar uma educação para a cidadania, cujo os/as jovens desenvolvam um sentido de respeito pelas outras pessoas, pelas suas especificidades e pelas suas diferenças. Porém é necessário ressaltar que esta diferença não deve significar uma diferença de direitos. A escola deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades entre mulheres e homens, transformando as crianças em agentes de mudança. Segundo Cardona et al. (2015), tal ocorrerá através de práticas cidadãs e de democracia que, além de promoverem os conteúdos do currículo formal, permitem que a escola seja um espaço de partilha, de cooperação e de superação de preconceitos e de estereótipos. Segundo os autores, atividades que fomentem o diálogo e a discussão desempenham um papel fundamental no tratamento de questões de gênero.

É fundamental trabalhar com crianças e jovens para se construir uma ruptura com a sociedade patriarcal, e, conseqüentemente, ajudar a desenvolver uma nova filosofia social que defenda a especificidade de cada pessoa e o respeito pelas diferenças e que compreenda que essas diferenças são essenciais para o desenvolvimento humano, como atores sociais e culturais. A escola, enquanto contexto importante de socialização e de produção e reprodução cultural e social, deve assumir-se, de acordo com Costa (2013) como um local privilegiado para a aprendizagem e cultivo de uma cultura de paz, contribuindo para a igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.

4. DESENHO METODOLÓGICO

Iniciamos o nosso trabalho com a revisão da literatura, com o objetivo de esclarecer os conceitos e analisar estudos e teorias relacionados com a escola, gênero e violência, a fim de contrastar as diversas opiniões dos autores. O ponto 4 do nosso trabalho, corresponde ao estudo empírico, a começar pela problemática, questão de Partida, objetivos, opções e estratégias metodológicas, fontes e instrumentos da recolha de dados, que incluem o projeto político pedagógico da escola, o questionário, as entrevistas realizadas na escola e, por fim, a contextualização do estudo e os sujeitos da pesquisa.

4.1 Problemática

A definição da problemática determina a pesquisa, a combinar o que os pesquisadores querem saber com seus conhecimentos científicos e profissionais, suas motivações e o contexto de suas ações. A problemática é assim definida a partir da análise sobre a violência e a indisciplina na escola considerando estereótipos e relações entre gênero e a sua influência no processo de ensino. Esta questão leva em consideração as mudanças que vêm acontecendo na sociedade e, por consequência, nas escolas, apresentando assim os novos desafios para a comunidade educativa.

Por se tratar de um novo contexto de ação, isso requer uma reflexão racional sobre questões fundamentais de como a indisciplina deve ser tratada, abordada e combatida. Se essa tem relação com o gênero e com todos os estereótipos que foram criados pela sociedade ao longo dos anos.

Como ressaltam Moreira e Santos (2002), embora haja a preocupação de se estudar as questões de gênero e de indisciplina e violência na escola, não há uma inter-relação ambos os fenômenos. É necessário investigar, por exemplo, a forma e a frequência da participação das meninas e dos meninos nos comportamentos de indisciplina e/ou violência bem como as explicações dadas por alunos/as e professores/as para essa participação.

Cabe salientar igualmente que nos escassos estudos que abordam a relação entre indisciplina e gênero, as análises são frequentemente realizadas a partir das percepções oriundas

dos/as professores/as, sendo raros os estudos cujas análises partam também ou se dediquem exclusivamente às percepções que os/as próprios/as estudantes têm sobre si.

De acordo com o conceito de Leite (2010), este é, na verdade, um grande desafio que os professores enfrentam hoje: na perspectiva da educação para o conhecimento e da educação cívica, como compartilhar o comportamento de ensinar e aprender na interação entre professores e alunos.

4.2 Questão de partida

A elaboração da questão de partida pretende, antes de mais, apresentar de forma clara o tema que pretendemos investigar. Na opinião de Quivy e Campenhoudt, (2019, p.32) “consiste em procurar enunciar o projeto de investigação, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar ou compreender melhor”. Em síntese, visa identificar o assunto proposto e clarificar a dificuldade específica, com a qual nós pretendemos defrontar e resolver através da pesquisa (Marconi & Pacatos, 2010).

Neste contexto, relembremos a pergunta de partida apresentada na nossa Introdução

- **De que forma alunos e professores percebem a violência e indisciplina numa perspectiva de gênero, no contexto de uma escola do ensino fundamental?**

4.3 Objetivos

De acordo com a questão de partida, recordemos igualmente o nosso **objetivo geral**

- Analisar a violência e a indisciplina numa escola no bairro do Salgueiro, em São Gonçalo, Rio de Janeiro/ Brasil, considerando estereótipos e relações entre gênero e a sua influência no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando o objetivo geral, definiram-se os **objetivos específicos**, os quais direcionam e sintetizam o percurso do estudo empírico:

- Relacionar violência e indisciplina na escola, tendo em conta uma perspectiva de gênero numa escola do ensino fundamental no bairro do Salgueiro, em São Gonçalo, Rio de Janeiro /Brasil;
- Analisar a influência dos estereótipos de gênero nas relações entre menino e menina na escola em análise;
- Analisar as Influências da violência e indisciplina no processo de ensino e aprendizagem na escola em análise;
- Relacionar a ação escola- família quanto à prevenção da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero na escola em análise.

4.4 Opções e estratégias metodológicas

Este estudo configura-se como um estudo de caso simples, com uma abordagem mista. Para Yin (2009, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”.

Por sua vez, o uso do método misto potência a investigação, na medida em que existe um complemento entre os dois métodos associados. Ambos possuem pontos fracos e fortes que se neutralizam, facilitando o cumprimento dos objetivos do estudo (Creswell, 2010). Desta forma, a abordagem quantitativa caracteriza-se pela tônica na explicação dos fenômenos e na análise dos dados numéricos (Gerhardt & Silveira, 2009). Por sua vez, a abordagem qualitativa é voltada para a exploração e para o entendimento do significado atribuído pelos indivíduos ou grupos a determinado problema social ou humano (Creswell 2010; Minayo, 1994). Assim, “os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada” (Shaffer & Serlin, 2004, p.23). Ambos permitem um conjunto finito de informações amplas sobre os sujeitos envolvidos num curto espaço de tempo.

O método misto selecionado para este estudo é convergente, uma vez que a recolha de dados quantitativos é efetuada simultaneamente com a recolha de dados qualitativos, não havendo priorização das abordagens de forma separada. Neste entendimento, a combinação das duas abordagens propicia a triangulação metodológica (Bruggemann & Parpinelli, 2008, p. 563) favorecendo o alcance de nosso objetivo que é investigar as percepções dos/as estudantes

e professores sobre a participação de meninas e meninos nos episódios de indisciplina e violência na escola.

4.5 Fontes e instrumentos de recolha de dados

No que concerne às fontes, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que é um documento que define diretrizes, metas e métodos para que a instituição de ensino consiga atingir os objetivos a que se propõe. O PPP visa melhorar a capacidade de ensino da escola como uma entidade inserida em uma sociedade democrática e de interações políticas (Veiga, 2006). O documento estruturante apresenta, em detalhes, todos os objetivos, diretrizes e ações que devem ser valorizados durante o processo educativo. Paralelamente, recorreremos ainda ao Regimento Interno da escola.

Como instrumento de recolha de dados, de natureza quantitativa, foi selecionado o inquérito por questionário, aplicado aos alunos. Como instrumento de recolha de dados, de natureza qualitativa, foi selecionado uma entrevista estruturada, aplicada a 5 professores da instituição de ensino em análise, de diferentes disciplinas.

4.5.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno

O Projeto político-pedagógico (PPP) é um documento estruturante, que tem o objetivo de guiar as ações das instituições de ensino. Nele ficam registradas as diretivas com as quais os gestores se comprometem, e que devem ser seguidas ao longo do ano letivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 determina que o projeto seja democrático, e que a elaboração dele tenha a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar.

Neste entendimento, foi nosso objetivo analisar do PPP da instituição, tendo em vista triangular com a informação dada nos discursos de nossos entrevistados, bem como pela informação prestada pelos nossos inquiridos.

Todas as instituições educativas possuem o seu regimento escolar; um documento normativo, produzido pela comunidade escolar que tem por base a sua proposta pedagógica,

administrativa e disciplinar e regula as relações do coletivo escolar, com base nos princípios educacionais em vigor e na legislação educativa (Libâneo, 1994; Russo, 1997).

Este documento estruturante, no caso do ensino público, terá que ser aprovado pelo Conselho escolar da instituição e pelos órgãos municipais de educação (Russo, 1997).

4.5.2 Questionário

O questionário é um instrumento de coleta de dados que propicia ao pesquisador coleta de dados em uma amostra ou em uma população inteira, o qual tem como objetivo analisar atitudes, percepções, opiniões, comportamentos ou características tanto de um indivíduo, quanto de uma população. No nosso caso, tínhamos como objetivo captar as percepções dos estudantes acerca da participação de meninas e de meninos nas diversas situações de indisciplina e violência no contexto de gênero, em sala de aula.

A construção do inquérito por questionário foi realizada por ser o instrumento mais adequado, quando a finalidade é recolher respostas de um grande número de inquiridos, para o problema formulado na pergunta de partida, através da utilização de procedimentos científicos (Quivy & Campenhoudt, 2008; Sousa, 2009; Tuckman, 2005). Neste contexto, porque se tratava de uma realidade muito semelhante, tivemos por base o questionário de Edinaide Pereira, intitulado “Indisciplina e gênero: estudo das percepções de estudantes do Ensino Fundamental sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola” (2019), adaptando-o ao nosso contexto e perspectiva do estudo.

O inquérito por questionário foi dividido em duas partes: “Parte I” e “Parte II”. Na Parte I, contendo 6 perguntas, o/a estudante responde sobre as suas características pessoais: idade, sexo, turma e questões relacionadas a sua escola. Na Parte II, contendo 25 perguntas, as questões são relacionadas com a frequência da participação de meninas e de meninos em episódios de indisciplina e de violência.

Assim, o inquérito por questionário, foi aplicado através do aplicativo Google Forms, em sala de aula, na presença da docente de Geografia, a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, o que permitiu a identificação da frequência das respostas e a realização de cruzamentos de diferentes informações para análise de possíveis relações entre as variáveis disponíveis.

Inicialmente, realizamos um pré-teste com 10 alunos (as) que, de um modo geral, demonstraram poucas dúvidas em relação ao preenchimento do questionário. A dúvida recorrente era se para cada questão, tinham que responder para meninas e meninos ou se poderia optar por apenas pelo seu gênero. Foi ainda necessário explicar o conceito de gênero.

Em seguida, aquando da distribuição do questionário pelas três turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, e tendo em atenção o resultado obtido no pré-teste, na altura do seu preenchimento, foi referido pela docente de Geografia, que se encontrava na sala de aula, que cada estudante deveria dar a resposta mediante o seu gênero e, paralelamente, definiu o conceito de gênero.

4.5.3 Entrevista

A entrevista possibilita a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Coutinho, 2011, p.299), sendo possível criar “intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Esta, constitui “uma técnica utilizada para recolher dados, cujo principal objetivo é compreender os significados, que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2012, p. 72). E, como referem Marconi e Lakatos (2010, p.195), a entrevista pode ser definida como um “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante conversação de natureza profissional. ” Este encontro, realizado num contexto próprio, ajuda os entrevistados a expressarem as suas percepções e opiniões, enquanto o entrevistador regista o pensamento do sujeito entrevistado (Flick, 2005).

Existem três tipos de entrevistas: estruturada, semiestruturada e aberta. São estruturadas quando apresentam questões abertas e fechadas, que integram um mesmo questionário, respondido por todos os entrevistados; semiestruturadas, quando existe um esquema de questões pré-elaboradas e, finalmente, abertas sempre que permitem, ao entrevistado, o desenvolvimento do seu pensamento pessoal, sobre um determinado tema, assumindo um caráter alargado e ambíguo (Amado, 2014; Lichtman, 2013). No nosso caso,

e após a concretização da revisão da literatura, optamos pela entrevista estruturada e elaboramos o respetivo guião (Apêndice II). Para a realização das entrevistas, foi solicitada a respetiva autorização à Diretora da escola em análise. Assim, as entrevistas obedeceram a um guião estruturado, sendo aplicadas individualmente, de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado e, ainda, cumprindo os requisitos respeitantes à ética profissional, ao anonimato e ao consentimento informado para a gravação em áudio (Coutinho, 2011).

Atendendo à situação pandêmica vivida atualmente, as entrevistas foram realizadas na modalidade *online*, via plataforma ZOOM, com o consentimento livre e informado dos participantes. A duração da participação, foi de cerca de 30 minutos.

A audição das gravações permitiu a transcrição para registo escrito. Esta técnica de recolha de dados foi aplicada a cinco professores de diferente disciplinas, sexo, idades e tempo de magistério (Tabela 1)

4.6 Contextualização do estudo

O estudo decorreu em uma escola pública, com alunos em situação de pobreza extrema, localizada no bairro do Salgueiro, na cidade de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, Brasil. O Complexo do Salgueiro é uma favela, sendo considerada uma das favelas mais perigosas do município. Em seguida, apresenta-se a contextualização histórica, geográfica, social e institucional da escola onde decorreu o estudo.

4.6.1 Contexto histórico, geográfico e social

O Colégio Estadual em análise, no bairro do Salgueiro, Município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, foi fundado em 1973 em três residências do conjunto habitacional do B.N.H. Nele, era ministrado o 1º Segmento do Ensino Fundamental (C.A. a 4ª série) e Classe Especial. A primeira professora efetiva dessa escola foi a Professora Elizete França Bonvini.

Através do Decreto nº 8.149 de 02/05/1962, contrui-se um novo espaço e a ampliação para o 2º Segmento do Ensino Fundamental. A partir daí passaram a receber alunos da C.A. a 8ª série, procurando sempre atender a demanda e resolver os problemas sociais da comunidade.

Trinta e dois anos depois, a 27 de setembro de 1994, através do Decreto nº 20.571/94, foi implantado o Ensino Médio e, devido à grande procura para o 2º Segmento e para o Ensino Médio, houve a necessidade de organizar o trabalho terminando, gradativamente, com as turmas do 1º Segmento do Ensino Fundamental e a Classe Especial.

Atualmente, a instituição trabalha com turmas regulares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e turmas de 1ª a 3ª série do Ensino Médio – Formação Geral, além das turmas de aceleração denominadas Projeto Autonomia de Ensino Médio (PAEM), num total de 667 (seiscentos e sessenta e sete alunos). Cada turma comporta, em média 35 (trinta e cinco) alunos, distribuída por 9 (nove) salas de aula, atendidos em 3 (três) turnos. A escola atende a comunidade local do Salgueiro e bairros adjacentes: Bairro das Palmeiras, Fazenda dos Mineiros, Itaúna e Luiz Caçador.

As barreiras a serem ultrapassadas são muitas, como a falta de professores em algumas disciplinas, a falta de substitutos para aqueles afastados por necessidade médica e, ainda, a carência de pessoal técnico administrativo para atender biblioteca, sala de informática, auxiliar de secretaria, agente de pessoal e orientadores educacionais.

A escola, como referimos está localizada em uma favela problemática, dominada pelos traficantes e submetida às frequentes incursões da polícia, com tiroteios quase diários, com mortos e balas perdidas. A crise econômica pela qual atravessa o RJ fez aumentar exponencialmente os índices de violência. Toda esta conjuntura faz com que a escola precisa fechar suas portas e ficar sem aulas muitos dias do ano letivo. Os alunos crescem aprendendo protocolos para sobreviver em casa, mas também nas aulas.

4.7 Sujeitos da pesquisa

Foram entrevistados cinco professores de diferentes disciplinas do 7º ano do Ensino Fundamental. Por sua vez, o questionário foi distribuído em 3 turmas cursando o 7º ano do Ensino Fundamental, num total de 50 alunos, uma vez que a adesão foi opcional. Os inquéritos por questionário foram aplicados através do aplicativo Forms, nas aulas de Geografia. A média de idade destes alunos varia entre os 12 e os 19 anos.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste ponto serão descritos os resultados da investigação através das entrevistas realizadas às docentes (de acordo com o guião apresentado nos apêndices) bem como os resultados dos questionários relativos aos estudantes (ver apêndices). Paralelamente, fomos triangulando a informação com o registado no PPP e no Regimento Interno.

5.1 Apresentação e análise dos dados da entrevista

Realizaram-se 5 entrevistas individuais, via plataforma zoom, de acordo com o guião previamente elaborado. As entrevistas foram divididas em duas partes, a primeira visando traçar o perfil das professoras e a segunda parte buscando a percepção das docentes, com relação a violência e a indisciplina nas turmas de 7º ano.

As professoras entrevistadas foram codificadas com a seguinte nomenclatura: **P1, P2, P3, P4 e P5**.

5.2 Caracterização dos sujeitos entrevistados

No primeiro grupo de questões recolheram-se dados profissionais das entrevistadas, cujos resultados encontram-se na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Perfil dos sujeitos entrevistados

Participante	Idade	Gênero	Estado Civil	Tempo de Trabalho		Formação
				No magistério	Na Escola	
P1	34	Feminino	Solteira	10 anos	9 anos	Licenciatura Geografia
P2	59	Feminino	Divorciada	30 anos	15 anos	Licenciatura Matemática

P3	43	Feminino	Casada	27 anos	10 anos	Licenciatura Língua Inglesa
P4	43	Feminino	Casada	13 anos	12 anos	Licenciatura Língua Espanhola
P5	41	Feminino	Solteira	5 anos	2 anos	Licenciatura Língua Portuguesa

As 5 docentes entrevistadas são todas do sexo feminino, com uma faixa etária que varia entre os 34 anos (P1) e os 59 anos (P2). Uma é licenciada em Geografia e outra em Matemática. As outras três são em línguas (inglesa, espanhola e portuguesa).

Das nossas entrevistadas, a que tem menos tempo de magistério, é P5, com 5 anos. Todas as outras variam entre os 10 anos (P1) e os 30 anos (P2). Relativamente ao tempo de serviço na instituição, este varia entre os 2 anos (P5) e os 15 anos (P2).

Podemos então referir que as docentes têm bastante experiência de ensino e a instituição tem um corpo docente estável.

5.3 Análise descritiva das entrevistas

No que diz respeito à primeira questão que versava sobre a descrição das turmas do 7º ano, **P1** começa por referir que “*Esses alunos estão no início do ensino fundamental e, por isso, são muito imaturos e tem muitos problemas de comportamento*”. Por sua vez, **P2** diz-nos que o comportamento dos alunos dentro das turmas é irregular “*ora estão calmas, ora estão muito agitadas*”. **P3** refere que estes alunos são muito agitados e fracos no nível de aprendizagem. **P4** assume que estes alunos falam muito e, como tal, “*não possuem foco nas aulas*” e **P5** cita o ambiente problemático que rodeia a escola e também a falta de comportamento dos alunos “*Os alunos são muito agitados, conversam bastante e não prestam atenção nas aulas*”. **P2** acredita que toda a agitação dos alunos se deve “*ao local onde se localiza a escola, pois há muitas operações policiais*” o que os perturba e influencia negativamente.

Em seguida, as docentes são questionadas se a turma é indisciplinada. Todas, sem exceção, referem que sim e concordam que a conversa é um dos piores problemas como refere **P1** que diz “*Os alunos são muito agitados, conversam bastante e não prestam atenção nas*

aulas “ e **P2** também destaca “*eles conversam bastante e são desatentos nas aulas*”. **P3** e **P5** ainda ressaltam o problema do uso de celulares em sala de aula. **P5** alega que “*querem usar o celular em sala de aula o tempo todo*”

Segundo Guimarães (1996, p. 79), a indisciplina “não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola”. O uso do celular também pode ser considerado uma forma de indisciplina, já que os alunos acabam utilizando o celular de forma indevida como entretenimento em vez de aproveitá-lo como ferramenta de aprendizado em sala de aula. Dessa forma, muitos deles ficam dispersos ao acessarem conteúdos como jogos, notícias ou redes sociais em excesso no horário de aula — o que compromete seu rendimento escolar. Os professores não têm tempo para ficar monitorando o que cada estudante está acessando no celular, mas é importante alertá-los do quanto isso é prejudicial e buscar formas de evitar que as distrações aconteçam.

Na questão seguinte, se nas turmas havia atos de violência, as nossas entrevistadas, concordam que não existe violência em sala de aula. Por norma, “*ocorre nos corredores da escola*” (**P3**), normalmente “*na hora do intervalo*” (**P4**). Referem igualmente que os atos de violência são praticados somente no bairro “*por ser uma área com tráfico de drogas*” (**P1**), bem como “*operações policiais*” (**P5**).

Seguidamente, as docentes foram interpeladas sobre quem se envolve mais em situações de indisciplina, se as meninas ou os meninos. Todas alegam que não há diferenciação entre os gêneros, exceto para a **P4** que diz “*Os meninos nessa idade são mais imaturos e gostam de gritar, para mostrar superioridade e chamar atenção das meninas*”.

Ao serem indagadas sobre se existem diferenças no comportamento das meninas e dos meninos, com exceção de **P4**, que refere que “*Sim, os meninos gostam mais de brigar e xingar uns aos outros*” as outras opiniões convergem entre si. Para **P1** “*não, hoje em dia, tantos os meninos quanto as meninas possuem o mesmo comportamento*”, isto é, ambos “*são muito agitados devido à idade*” (**P3**)

Ao serem questionadas sobre a forma como são resolvidos os casos de indisciplina e violência, respondem que tentam resolver o problema através do diálogo entre os alunos, dentro de sala de aula ou, quando tal não é possível, com o auxílio da direção da escola. É isso que nos diz, por exemplo **P2** “*Os problemas tendem a ser resolvidos em sala de aula, caso não*

haja solução, os alunos são encaminhados à direção”. Em casos mais graves, então o processo é encaminhado para “*o concelho tutelar*” (P1)

Segundo o PPP, a escola deve “Acompanhar junto ao Conselho Tutelar e demais órgãos competentes, os alunos e seus familiares que apresentarem necessidades emocionais, comportamentais e sociais, além de combater a evasão escolar”.

Neste seguimento, é levantada a questão sobre o que está previsto no Regimento Interno para as transgressões. Curiosamente temos dois tipos de respostas. P1, P2 e P4 afirmam que, segundo o Regimento interno, esses casos, se não forem resolvidos internamente, serão enviados para o Conselho Tutelar. Porém, P3 e P5 dizem que o que vem plasmado neste documento estruturante da escola é “*Suspensão. E no caso de três ocorrências, os alunos são convidados a se retirarem da escola*” (P3) “*Suspensão em casos extremos*” (P5).

Perante esta dualidade de respostas, consultamos o Regimento Escolar Interno da escola, no item respeitante a transgressões que no seu art.112º, apresenta as penalidades, que deverão ser aplicadas aos alunos de acordo com a gravidade da transgressão disciplinar cometida, sendo assim discriminadas:

I – Advertência oral;

II – Advertência por escrito;

III – Suspensão temporária de todas as atividades ou disciplinas, variando de dois a cinco dias úteis;

IV – Transferência, após ouvido o conselho escolar, ou na ausência deste, o conselho de classe.

Assim, e perante esta informação, podemos constatar apenas P3 e P5 conhecem o RI da escola.

A lista de assuntos que são descritos em um regimento escolar é extensa. Nele são tratados assuntos como, a organização administrativa e técnico-pedagógica, funcionamento dos órgãos colegiados, o calendário, as normas para matrícula, cancelamento e transferência, as normas de convivência, as regras para utilização dos espaços, o sistema de controle de frequência, as condições de aprovação e reprovação de alunos e os projetos especiais da

instituição, entre outras informações. Além de todas essas informações, possui uma sessão específico sobre “penalidades” (Sessão IV, p. 36-40) que trata o regime disciplinar. A sessão supracitada além de qualificar as transgressões, explicita como as penalidades, nos limites de competência do Estabelecimento de Ensino, deverão ser aplicadas aos alunos de acordo com a gravidade da transgressão disciplinar cometida.

Voltando à questão de gênero, as professoras são inquiridas se existe um tratamento diferenciado para meninos e meninas que cometem os mesmos atos de indisciplina ou de violência. De forma muito lacônica afirmam haver tratamento igual. Uma vez mais, P3 responde de forma diferente referindo que *“depende da situação, em alguns casos as meninas são tratadas com maior cuidado, para evitar constrangimento”*.

Em relação à influência que tem a violência e a indisciplina no processo de ensino e aprendizagem, são unânimes em alegar que a indisciplina faz com que os alunos estejam mais desatentos e desinteressados pelos assuntos abordados na sala de aula.

(P2) *“os alunos mais indisciplinados acabam por ter mais dificuldade no aprendizado”*

(P3) *“Influencia negativamente, podendo desviar a atenção e o interesse do aluno, prejudicando o rendimento”*

(P5) *“Os alunos ficam mais estressados e acabam perdendo o foco no processo de ensino”*.

(P4) *“Os alunos ficam mais preocupados com os assuntos extraclasse e ficam desatentos à matéria dentro de sala de aula”*

De todos estes excertos, a que mais mostrou preocupação com alunos indisciplinados foi P1 ao referir que:

“Eu acredito que muitos alunos se espelham na violência que ocorre no entorno, e até por isso, possuem baixa autoestima, não acreditam que através do estudo podem mudar as suas vidas, que estão condenados aquela situação”.

Isto é, na sua opinião, muitos dos alunos não se conseguem desligar do que se passa fora da escola. Não existe apenas o problema da aprendizagem. São crianças com baixa

autoestima e, como tal, não conseguem ver na escola um lugar de aprendizagem que os ajudará a escolher um futuro melhor.

Segundo Cavalcanti (2003) a autoestima e a aprendizagem se relaciona de maneira direta uma vez que as dificuldades do aprender podem provocar uma baixa na autoestima e os problemas de baixa valorização pessoal culminam para desajustes e dificuldades de aprendizagem. Essa questão também é relatada como uma meta/desafio da escola no **PPP**:

“Ajudar o aluno a lidar com as suas emoções, motivações, autoestima e também a adequar suas atitudes ao convívio social e a valorizar o trabalho escolar. Essas aprendizagens levarão o aluno a compreender melhor a si mesmo e aos outros, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de melhorar as relações interpessoais”.

A última questão versava sobre a ação escola-família quanto à prevenção da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero.

Para a **P1** a família é a base deste processo de prevenção, devendo *“incentivar o estudo, mostrando a eles outra realidade. Eles ficam muito presos a realidade que vivem no bairro e não enxergam outras perspectivas”*. Por sua vez, **P3** acredita que tem que haver parceria entre a família e a escola *“para que o aluno seja acompanhado e melhor direcionado em suas ações”*. Já para **P5** a escola tem que se envolver mais no apoio à família. Finalmente, **P2** acredita que a *“escola deveria promover palestras e trabalhos interdisciplinares para a conscientização de todos”*.

Combater a indisciplina é, portanto, um exercício muito árduo, antes de tudo uma aliança feita por toda comunidade escolar. Nesse entendimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013, p. 38), realçam a necessidade do “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social”. Assim, a escola deve privilegiar estratégias preventivas, como “a de providenciar instrução direta e contextualizada de competências sociais, aumentar as oportunidades de aprendizagem e de sucesso e promover um clima de escola positivo” (Sugai & Horner, 2006). Neste contexto, é da sua responsabilidade adequar o seu Projeto Político Pedagógico à realidade de seus alunos e promover espaços de convivência entre pais e alunos

dentro de seu ambiente. Chalita (2004) discorre que não basta reclamar da ausência dos pais em reuniões. É preciso que se criem momentos mais formativos e lúdicos do que as monótonas e antiquadas reuniões para motivá-los à participação, assim como as ações extraclasse propostas aos alunos.

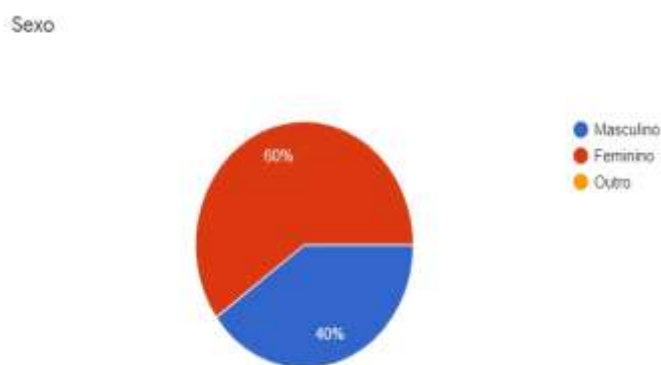
Segundo o PPP, existe uma grande falta de estrutura familiar e falta de conscientização da importância da formação básica do aluno, por parte da família, são realidade na comunidade escolar. Por esse motivo, acredita que o grande desafio da escola é buscar novos caminhos que minimizem a problemática que assola a comunidade escolar e com isso levar os alunos a conquistarem seu espaço dentro da sociedade. Apesar de todos os desafios, ainda segundo o PPP, o desejo da escola de fazer o diferencial é muito maior.

5.4. Análise e interpretação do questionário aos alunos

5.4.1 Perfil dos alunos

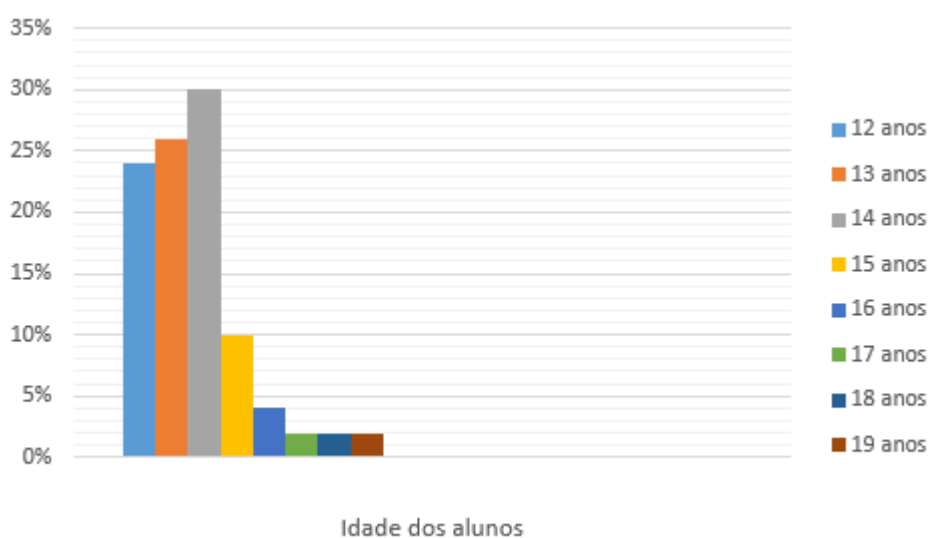
A partir das respostas ao questionário aos alunos apresentamos, a seguir, o perfil geral dos/as estudantes investigados/as.

Gráfico 1: Sexo dos alunos inquiridos



Participaram da pesquisa 50 estudantes, sendo 30 (60%) do sexo feminino e 20(40%) do sexo masculino.

Gráfico 2- Idade dos alunos inquiridos



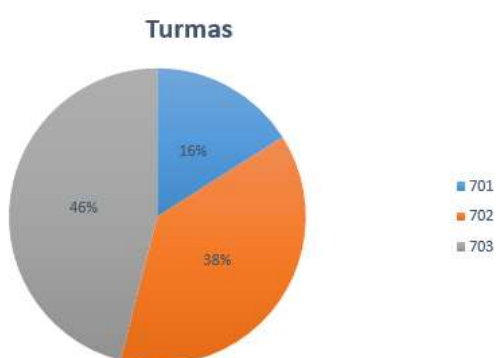
Com relação a idade dos alunos, esses estão na faixa etária que varia entre 12 e 19 anos.

A maioria dos alunos inquiridos tem 14 anos (30%), seguida dos alunos com 13 anos (26%), logo atrás vem a faixa etária dos alunos com 12 anos (24%). Com alguma distancia, começamos a ter alunos com uma faixa etária maior. Assim, encontramos 10% de alunos com 15 anos, seguindo-se 4% de alunos com 16 anos e, finalmente 1% de alunos cada com a faixa etária que varia entre os 17, os 18 e os 19 anos.

A faixa etária dos alunos que estão cursando esse ano letivo e cumprem vida letiva sem reprovações está entre 12 e 14 anos. Acima dessa idade ou o aluno repetiu alguma série ou

parou de estudar por algum tempo. Os dados sobre reprovações estarão especificados no gráfico.

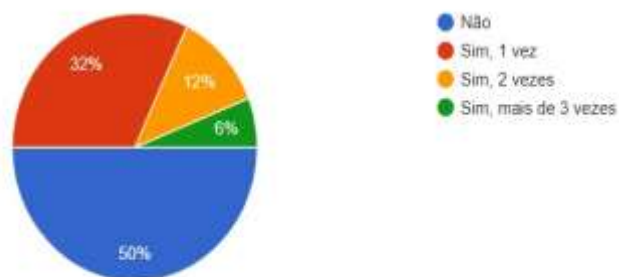
Gráfico 3: Turma pertencente dos alunos inquiridos



A série escolhida para a pesquisa, foi o 7º ano do ensino fundamental. A escola pesquisada fez a divisão dos alunos nesse nível escolar em 3 turmas, denominadas 701, 702 e 703. Responderam ao questionário 8 (16%) alunos da turma 701, 19 (38%) alunos da turma 702 e 23 (46%) alunos da turma 703.

Gráfico 4: Desempenho na vida escolar dos alunos inquiridos

Já repetiu algum ano na escola?



Ainda na busca de traçar o perfil geral desses alunos, lhes foi perguntado se os mesmos já haviam repetido algum ano na escola. 25 alunos (50%) alegam nunca terem repetido, já 16 alunos (32%) repetiram ao menos 1 vez, 6 alunos (12%) repetiram 2 vezes e 3 alunos (6%) alegaram ter repetido 3 ou mais vezes o ano na escola. Esses dados apresentam um significativo número de alunos que já repetiram o ano na escola, mostrando a dificuldade no aprendizado. Como pode ser observado no gráfico 4, a reprovação escolar é um grande problema que atinge, não só na escola analisada, mas em muitas unidades escolares do país. Essa representa um grande obstáculo para o aluno, pois quando ele não consegue completar a série cursada e evoluir nos estudos, ele tende a abandonar a escola. Muitos se sentem desmotivados por estarem em idades avançadas, com relação ao restante da turma. São várias as causas da reprovação escolar. Ferreira (2011) nos aponta alguns fatores responsáveis por esse fenômeno como as excessivas avaliações, ensino tradicional demasiado entediante e desestimulante, contextos sociais problemáticos, desigualdades sociais e família descomprometida com a escola.

A reprovação leva, na maior parte das vezes, à evasão escolar. Esse problema social comum no Brasil afeta, sobretudo, os alunos do Ensino Médio. De acordo com os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o Brasil tem a terceira maior taxa de evasão escolar de entre os 100 países com maior índice de Desenvolvimento Humano.

Gráficos 5 – Gosto pelo estudo

Gosta de estudar?

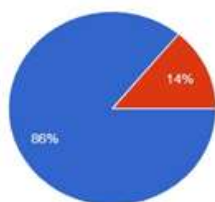


Gráfico 6- Gosto pela escola

Gosta da sua escola?

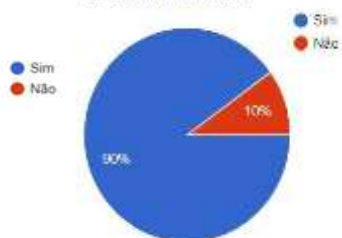
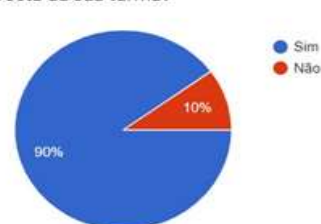


Gráfico 7- Gosto pela turma

Gosta da sua turma?



Os gráficos 5, 6 e 7 demonstram o resultado das questões inerente ao fato dos alunos terem gosto pelo estudo, se gostam da escola e da turma a que pertencem. Apesar dos dados de desempenho escolar mostrarem que a metade dos alunos entrevistados são repetentes, ao serem

questionados se gostam de estudar, se gostam da escola e se gostam da turma, a resposta positiva foi quase unânime. Não obstante, 14% dos alunos assumiram que não gostam de estudar.

5.5 Análise do inquérito por questionário aos alunos

Nessa pesquisa, o objetivo era delinear o perfil dos estudantes pesquisados e captar as suas percepções acerca da participação das meninas e dos meninos nas diversas situações de indisciplina e violência em sala de aula:

As opções de respostas são dadas através da escala de *Likert* (fig.1)

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

As meninas e os meninos fazem barulho ou desordem na sala de aula?

	Nunca	Raramente	Sempre	Não sei
Meninos	☐	☐	☐	☐
Meninas	☐	☐	☐	☐

Como dito anteriormente, os estereótipos de gênero presentes em nossa sociedade, alicerçadas nas desigualdades de gênero, pressupõem a superioridade masculina em relação a uma suposta inferioridade feminina.

A apresentação dos dados do inquérito por questionário será realizada na seguinte ordem: a) comportamento em sala de aula; b) violência (agressão, ameaça, intimidação; c) vandalismo/armas/drogas; d) preconceito/discriminação e) aluno/família/escola.

Essa forma de apresentação, além de facilitar a compreensão dos dados, permitirá uma análise mais detalhada das características dos tipos de indisciplina e/ ou de violência em que as meninas mais se aproximam ou se distanciam do comportamento dos meninos, segundo as suas percepções. Os dados serão expostos com a porcentagem de respostas de meninos e de meninas que foi obtido através do inquérito por questionário.

a) Comportamento em sala de aula

A tabela 2 os resultados do tipo de comportamento em sala de aula.

Tabela 2: Comportamento em sala de aula

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	SEMPRE	NÃO SEI
As meninas e os meninos fazem barulho ou desordem na sala de aula	MENINAS	20%	50%	30%	
	MENINOS	15%	25%	60%	
As meninas e os meninos conversam na sala de aula e perturbam a aprendizagem de todos	MENINAS	40%	30%	20%	10%
	MENINOS	15%	25%	60%	
As meninas e os meninos chegam atrasados	MENINAS	30%	50%	10%	10%
	MENINOS	5%	50%	35%	10%
As meninas e os meninos usam o celular ou brincam na sala de aula	MENINAS	10%	20%	70%	
	MENINOS	10%	25%	65%	
As meninas e os meninos desobedecem e discutem as indicações do professor	MENINAS	20%	60%	20%	
	MENINOS	35%	50%	15%	
As meninas e os meninos respondem	MENINAS	30%	50%	20%	

de forma mal-educada ao professor e a funcionários	MENINOS	30%	55%	15%	
--	---------	-----	-----	-----	--

De acordo com esses resultados, pode-se verificar que, embora exista uma tendência de autoproteção entre os próprios alunos, a maioria assume que tem comportamentos inadequados na sala de aula.

Assim, na questão “As meninas e os meninos fazem barulho ou desordem na sala de aula”, 50% das meninas assume que “raramente” e 30% “sempre”, ao contrário dos meninos em que 25% diz ser “raramente” e 60% assume que “sempre”. Quando questionados se “As meninas e os meninos conversam na sala de aula e perturbam a aprendizagem de todos”, da mesma forma que na questão anterior, 60% dos meninos responde que “sempre”, em oposição às meninas em que apenas 20% responderam “sempre”. Porém, 10% das meninas responderam “não sei”. Neste sentido, ou as meninas não têm consciência que o excesso de ruído em sala de aula perturba a aprendizagem ou, optaram por não querer assumir as suas posições em sala de aula.

Triangulando esta informação com os relatos das entrevistas, podemos verificar que os docentes assumem que estes alunos falam muito, sem qualquer foco na aula.

Os comportamentos de indisciplina dificultam o aprendizado dos alunos, criando um ambiente de estresse para alunos e professor, vindo a enfraquecer a relação professor-alunos (Charles & Senter, 2005).

Neste caso concreto de barulho e desordem em sala de aula, verificamos haver maior perturbação por parte dos meninos. Curiosamente, as situações alteram-se quando se levanta a questão se “As meninas e os meninos desobedecem e discutem as indicações do professor”. 20% das meninas respondem que “sempre” e apenas 15% dos meninos respondem “sempre”.

Quanto à questão “As meninas e os meninos respondem de forma mal-educada ao professor e a funcionários”, mantêm-se os mesmos valores; 20% das meninas respondem “sempre” e 15% dos meninos respondem “sempre”.

Também na questão “As meninas e os meninos usam o celular ou brincam na sala de aula”, há uma percentagem maior, embora mínima, de meninas a assumir “sempre (70%) do que de meninos (65%).

Triangulando esta informação com os relatos das professoras, estas assumem que nestas turmas os alunos conversam muito na sala de aula e distraem-se com os celulares.

A presença do celular na escola traz consigo desafios comportamentais, técnicos, administrativos, comunicacionais e pedagógicos a ser resolvidos dentro do contexto real de cada instituição educativa.

Bento e Cavalcanti (2013) referem que o celular no ambiente escolar como está integrado no cotidiano das pessoas, acabou por ser levado para a escola, mesmo em instituições de ensino onde o seu uso é proibido. Cada vez mais, se encontra alunos com celulares em mãos, a fazer jogos, enviar mensagens, entre outros (Ramos, 2012). Na opinião de Ramos, para que tal possa ser alterado, o professor deveria ter em atenção este instrumento eletrônico e utilizá-lo durante o processo de aprendizagem, de forma a tornar o ensino mais motivador.

Finalmente, questionados sobre quem chega mais atrasado à sala de aula, se as meninas se os meninos, 35% dos meninos referem que “sempre” contra 10% das meninas. Porém, aqui, tanto os meninos como as meninas responderam “não sei”. Na verdade, em questões de gênero, torna-se notório que os meninos chegam mais tarde à sala de aula.

Os problemas no comportamento dos alunos são considerados pelo Regimento Interno como “transgressões disciplinares” e classificam-se em leves, médias e/ou graves. São consideradas transgressões disciplinares leves aquelas que não chegam a comprometer os padrões morais, pedagógicos e escolares, situando-se exclusivamente no âmbito escolar, como por exemplo sair da sala de aula sem autorização do professor ou responsável pela atividade; perturbar o estudo do colega, com ruídos ou brincadeiras. São consideradas transgressões disciplinares médias aquelas que atingem os padrões de disciplinas e/ou comprometem o bom andamento dos trabalhos escolares, como por exemplo ausentar-se do Estabelecimento de Ensino em horário da sua atividade escolar; deixar de realizar tarefas atribuídas pelo professor ou coordenador. Já as transgressões disciplinares graves são aquelas que comprometem a disciplina, ou padrões morais e costumes, bem como o andamento dos trabalhos pedagógicos e serão relacionadas nos próximos tópicos (b e c), pois, em sua maioria, se referem a violência, vandalismo, drogas, armas, etc.

b) Violência (agressão, ameaça, intimidação)

A tabela 3 apresenta a resposta dos estudantes sobre a frequência com que meninas e meninos apresentam, em sala de aula, comportamentos agressivos capazes de causar danos físicos. Segundo Abramovay (2002), as agressões físicas estão enquadradas nas “violências duras” que podem ser definidas como a intervenção física de um indivíduo contra a integridade de outro e também contra si mesmo. As ameaças e intimidações compõem o quadro das “violências duras” e se caracterizam como atos que têm por objetivo intimidar, amedrontar e criar situações de insegurança.

Tabela 3: Violência (agressão, ameaça, intimidação)

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	SEMPRE	NÃO SEI
As meninas e os meninos agredem fisicamente o (a) professor (a)?	MENINAS	90%	10%		
	MENINOS	90%	10%		
As meninas e os meninos agredem fisicamente os (as) colegas em sala de aula?	MENINAS	60%	30%	10%	
	MENINOS	40%	50%	10%	
As meninas e os meninos agredem fisicamente os (as) colegas em espaços da escola? (recreio, biblioteca, cantina)	MENINAS	60%	20%	10%	10%
	MENINOS	35%	35%	20%	10%
As meninas e os meninos ameaçam ou intimidam os (as) colegas?	MENINAS	10%	50%	30%	10%
	MENINOS	40%	35%	20%	5%
As meninas e os meninos ameaçam ou intimidam o (a) professor (a)?	MENINAS	90%	10%		
	MENINOS	80%	20%		

Conforme indicam os dados, segundo as respostas dadas pelos nossos inquiridos, na questão “As meninas e os meninos agredem fisicamente o (a) professor (a)”, verificamos que 90% dos meninos e das meninas assumem que “nunca”, mas 10% de meninos e meninas acabam por referir que “raramente”. Tal prova haver alguma violência física por parte destas minorias.

No que concerne à questão “As meninas e os meninos agredem fisicamente os (as) colegas em sala de aula”, 50% dos meninos afirmam que “raramente” sendo que no caso das meninas o item raramente surge com 30% das respostas. Curiosamente, 10% dos meninos e das meninas refere que “sempre” agredem fisicamente os colegas em sala de aula.

No que diz respeito à questão “As meninas e os meninos agredem fisicamente os (as) colegas em espaços da escola (recreio, biblioteca, cantina)”, verificamos que 20% das meninas dizem “raramente” ao contrário dos meninos com 30% a dizer “raramente”. No item “sempre” as meninas mantêm os 10%, mas já os meninos neste item passam para 30%. Uma vez mais, 10% de meninos e meninas preferem abster-se da resposta e assumem um “não sei”.

Curiosamente, na questão “As meninas e os meninos ameaçam ou intimidam os (as) colegas”, 50% das meninas dizem “raramente”, mas 30% assume “sempre”. Estes dados são superiores ao dos meninos que respondem “raramente” 35% e “sempre” 20%. Provavelmente as meninas preferem atos de violência verbais e psicológicos em detrimento de atos físicos. Uma vez mais o item “não sei” é utilizado por ambos. Nas meninas tivemos 10% de resposta neste item e 5% de resposta dos meninos.

Já no que diz respeito à questão “As meninas e os meninos ameaçam ou intimidam o (a) professor (a)”, 10% das meninas dizem “raramente”, mas 20% dos meninos dizem “raramente”. Isto é, na questão que envolve ameaças verbais ou psicológicas aos professores, os meninos voltam a estar em maioria.

De forma a promover a sensibilização dos jovens sobre a violência, no PPP da escola vem plasmado a realização de uma Semana de Prevenção contra a Violência nas Escolas. Como referido, a escola localiza-se em uma região muito problemática, junto a uma favela violenta, com a maioria dos pais e encarregados de educação a possuírem somente formação no ensino

fundamental. Esta prática extracurricular é uma imposição do governo estadual para as escolas que fazem parte do Complexo do Salgueiro

Maldonado e Williams (1995), são da opinião que a família exerce uma forte influência na aquisição de modelos agressivos por parte das crianças. Como tal, os modelos de comportamento apreendidos na primeira infância, nas interações com os outros, são usados em novas situações. A criança aprende a manipular, a usar táticas de agressão, exibindo assim comportamentos antissociais fora do lar.

Neste entendimento, o PPP da escola, procura um certo diálogo com a comunidade educativa para enfrentar a violência na escola. Na Semana da Prevenção contra a violência, cada docente tem autonomia para trabalhar com os seus alunos todas as vertentes ligadas à violência. Por exemplo, o convite realizado a um agente da polícia civil, para sensibilizar os jovens sobre o problema da violência.

Como dito anteriormente, o RI, entre outros assuntos, regula a disciplina da escola. Especifica o caso das “transgressões disciplinares graves”, como por exemplo, atentar contra a integridade física de outrem; agredir física ou moralmente qualquer integrante do corpo docente, discente, funcionários, ou pessoa civil ou atentar contra a vida de outrem. Tais atos são passíveis de penalidades, que serão aplicadas pelo Diretor. Os casos considerados graves relativos à postura do aluno, deverão ser submetidos à apreciação do conselho escolar, depois de ouvido o conselho de classe.

c) Vandalismo/Drogas/Armas

A tabela 4 apresenta a frequência com que meninas e meninos praticam comportamentos que causam danos intencionais à propriedade das pessoas e da instituição escolar. Além disso, apresenta a frequência com que meninas e meninos assistem às aulas sob o efeito de entorpecentes e sobre a frequência com que meninas e meninos portam armas no espaço escolar.

Tabela 4: Vandalismo/Drogas/Armas

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	SEMPRE	NÃO SEI
	MENINAS	80%	10%		10%

As meninas e os meninos, mesmo que escondido, trazem canivetes ou facas ou outros para a escola/sala de aula?					
	MENINOS	90%	5%		5%
As meninas e os meninos frequentam as aulas sob o efeito de algum entorpecente?	MENINAS	80%	10%		10%
	MENINOS	85%	10%		5%
As meninas e os meninos estragam o material e /ou a escola (quadro, mesa, cadeiras, paredes, janelas)?	MENINAS	30%	30%	40%	
	MENINOS	25%	35%	40%	
As meninas e os meninos estragam de propósito os cadernos, livros, celular, etc. dos colegas?	MENINAS	30%	40%	30%	
	MENINOS	30%	35%	35%	
As meninas e os meninos roubam os cadernos, livros, celular, etc. dos colegas?	MENINAS	70%	30%	10%	
	MENINOS	50%	30%	20%	

Os dados referentes ao porte de armas e ao uso de entorpecente demonstram que esses constituem comportamentos raríssimos nas turmas investigadas. Segundo Abramovay (2002), a presença de armas na escola indica que este espaço deixou de ser um lugar seguro e de proteção, promovendo um sentimento de vulnerabilidade e impotência em relação ao outro. Desse modo, nossos dados sugerem que os estudantes pesquisados acreditam que a escola seja um local seguro, de proteção e respeito.

Porém, sob o ponto de vista de uma questão de gênero, na pergunta “As meninas e os meninos, mesmo que escondido, trazem canivetes ou facas ou outros para a escola/sala de aula?”, sobrepõem-se as meninas com 10% a assumir “raramente”, contra 5 % de meninos. Nessa

questão, temos ainda 10% de meninas, contra 5% de meninos, que preferem abster-se da resposta e assumem um “não sei”.

No que concerne à questão “As meninas e os meninos frequentam as aulas sob o efeito de algum entorpecente?” é possível verificar que 85% dos meninos e 80% das meninas assumem que “nunca”, mas 10% de meninas e de meninos acabam por responder que “raramente”. Tal resposta, prova haver algum uso de entorpecente por parte dos alunos inquiridos. Nessa questão também 10% de meninas e 5% de meninos preferem abster-se da resposta e assumem um “não sei”. Dados bem semelhantes com a questão anterior.

No que diz respeito à questão “As meninas e os meninos estragam o material e /ou a escola (quadro, mesa, cadeiras, paredes, janelas)?” obtivemos resultados interessantes no que diz respeito às questões de gênero. No item “nunca”, encontramos 30% das meninas e 25% dos meninos; isto é, embora com uma diferença ínfima, temos mais meninas a assumir que não estragam material escolar. Quando passamos para o item “raramente” temos um número superior de meninos (35%) a assumir raramente, contra 30% das meninas. Porém, no item “sempre” temos a mesma percentagem de meninos e meninas (40% cada) a assumir que recorrentemente estragam o material escolar.

Curiosamente, na questão “As meninas e os meninos estragam de propósito os cadernos, livros, celular, etc. dos colegas?”, verificamos que 40% das meninas assumem que “raramente” e 30% “sempre”. Já os meninos, 35% assumem que “raramente” e 35% assumem que “sempre”. Mais uma vez a maioria dos alunos assume que esse problema ocorre, seja de forma esporádica, seja recorrentemente. Neste caso, embora de forma pontual, temos mais meninos do que meninas a estragar o material dos colegas.

Finalmente, no que diz respeito à questão “As meninas e os meninos roubam os cadernos, livros, celular, etc. dos colegas?” verificamos que 50% dos meninos e 70% das meninas assumem que “nunca”. Porém, quando chegamos ao item “raramente”, verificamos que a mesma percentagem de meninos e meninas (30% cada) dão a mesma resposta. A diferença significativa está no item “sempre”. Aqui encontramos 20% dos meninos a assumir praticar recorrentemente este ato contra apenas 10% das meninas.

Ao analisarmos o Regimento Interno da escola, essas são consideradas transgressões disciplinares graves e está previsto indenização ao prejuízo causado por danos às instalações, ou perda de qualquer material da propriedade da escola ou do colega, quando ficar comprovada

sua responsabilidade. Paralelamente, está plasmada a proibição de introduzir, portar, guardar ou fazer uso de substâncias entorpecentes ou bebidas alcoólicas, comparecer embriagado, ou estar sob efeito das mesmas no recinto escolar ou portar, ter sob sua guarda ou utilizar qualquer material que possa causar riscos à sua saúde, à sua segurança e à sua integridade física e às de outrem.

d) Preconceito/Discriminação

A tabela 5 apresenta os dados sobre a frequência com que meninas e meninos praticam comportamentos de discriminação ou de preconceito em relação às pessoas, devido às suas características. O preconceito se relaciona com a crença preconcebida acerca de atributos e qualidades de indivíduos a partir das características específicas, como a raça/cor, o gênero, etc. Enquanto a discriminação refere-se a comportamento e tratamento diferencial de pessoas. Preconceito/discriminação se pauta na crença de inferioridades e superioridades de determinados indivíduos em relação a outros. (Porfírio, 2017)

Tabela 5: Preconceito/discriminação

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	SEMPRE	NÃO SEI
As meninas e os meninos discriminam ou tratam com preconceito os (as) colegas devido à sua cor ou raça?	MENINAS	60%	30%		10%
	MENINOS	50%	40%		10%
As meninas e os meninos discriminam ou tratam com preconceito algum (a) colega por ser pobre?	MENINAS	80%	10%		10%
	MENINOS	70%	15%		15%
Com que frequência meninas e meninos sofrem de bullying em sala de aula?	MENINAS	30%	50%	20%	
	MENINOS	30%	50%	20%	

Conforme a tabela acima, e na questão “As meninas e os meninos discriminam ou tratam com preconceito os (as) colegas devido à sua cor ou raça? ”, 60% das meninas e 50% dos meninos assumem que tal fato “nunca” ocorre. Já 30% de meninas e 40 % de meninos acabam

por referir que “raramente” esse preconceito acontece. Tal prova haver algum preconceito sofrido por parte destas minorias. Paralelamente, percebemos que os meninos promovem mais a discriminação racial. Nessa questão, 10% de meninas e outro tanto de meninos preferem abster-se da resposta e assumem um “não sei”.

Quando questionados se “As meninas e os meninos discriminam ou tratam com preconceito algum (a) colega por ser pobre? ”, podemos concluir que esse preconceito existe de forma bem pontual na escola, já que 80% das meninas e 70% dos meninos responde que “nunca”. Esse preconceito é raro, mas não é inexistente, já que 10% das meninas e 15% dos meninos responderam “raramente”. Ainda, 10% das meninas e 15% dos meninos preferiram se abster. Uma vez mais, tendo em atenção as questões de gênero, podemos observar que são os meninos que mais promove este preconceito.

Em relação a *bullying* temos resultados muito curiosos. A pergunta era “com que frequência meninos e meninas sofrem de *bullying* em sala de aula” e os resultados surgem repetidos sem olhar às questões de gênero. 30% dos meninos e igual percentagem das meninas respondem que “nunca”, mas 50% dos meninos e igual percentagem respondem que “raramente” e, finalmente, 20% dos meninos e igual percentagem responde que “sempre”. Acreditamos que, perante os dados que fomos obtendo, a propósito das suas posturas em sala de aula, é exígua a percentagem dos 20% das meninas e os 20% dos meninos assumirem o que são vítimas diárias de *bullying* por parte dos colegas. Provavelmente a maioria dos nossos inquiridos, ou não têm consciência que estão a ser vítimas de *bullying*, ou confundem atos de *bullying* com brincadeiras agressivas.

Vários estudiosos afirmam que *bullying* ocorre em todas as escolas de todo o mundo e de todos os níveis de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Afirmam que alguns estabelecimentos negam a sua existência entre seus alunos, ou apresentam desconhecimento sobre o assunto, ou se recusam a enfrentar o problema (Abrapia, 2000).

Ao analisarmos o Regimento Interno, verificamos que esses tipos de comportamento são qualificados como transgressões médias, são elas: dirigir-se a colegas de maneira desrespeitosa; ofender a moral por atos, gestos ou palavras; espalhar boatos ou notícias tendenciosas. Essas são passíveis de punições pelo estabelecimento de ensino.

e) Aluno/família/escola/gênero

Na tabela 6 analisamos os dados relativos à sua relação com a família e a escola, focada numa perspectiva de gênero.

Tabela 6: Aluno/família/escola/gênero

QUESTÕES	GÊNERO	NUNCA	RARAMENTE	SEMPRE	NÃO SEI
Com que frequência meninas e meninos cumprem as regras em sala de aula?	MENINAS	10%	30%	60%	
	MENINOS	10%	35%	55%	
Às meninas e aos meninos que não cumprem as regras são aplicadas alguma punição	MENINAS	10%	40%	50%	
	MENINOS	10%	40%	50%	
As meninas e os meninos que cometem os mesmos atos de indisciplina ou de violência na escola têm um tratamento diferente?	MENINAS	50%	40%		10%
	MENINOS	40%	60%		
As meninas e os meninos são prejudicados no processo de ensino e aprendizagem pela a violência e indisciplina na sala de aula e na escola?	MENINAS	40%	10%	20%	10%
	MENINOS	20%	25%	40%	15%
Os responsáveis dos alunos são chamados à escola?	MENINAS	10%	20%	60%	10%
	MENINOS	10%	15%	70%	5%
A presença e envolvimento dos responsáveis das meninas e dos meninos é importante quanto à prevenção da violência e indisciplina?	MENINAS	10%	10%	80%	
	MENINOS	10%	10%	80%	
Em sua opinião a escola e a família trabalham em conjunto quanto à	MENINAS	10%	20%	50%	20%

prevenção da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero?	MENINOS	10%	15%	50%	5%
---	---------	-----	-----	-----	----

Conforme a tabela acima, e na questão “Com que frequência meninas e meninos cumprem as regras em sala de aula? ” 30% das meninas assume que “raramente” e 60% “sempre”. Por sua vez, os meninos 35% diz ser “raramente” e 55% assume que “sempre”. Apenas 10% dos inquiridos de ambos os sexos, alegam que “nunca” cumpre tais regras. Tais dados vêm comprovar que, embora de forma tênue, há mais meninas do que meninos a cumprir as regras em sala de aula. Quando questionados se “Às meninas e aos meninos que não cumprem as regras são aplicadas alguma punição”, os dados dos inquiridos são iguais, 50% dos meninos e outro tanto das meninas respondem que “sempre” e 40% de cada grupo dos inquiridos respondem que raramente.

Segundo o Regimento Interno, no artigo. 111º visa despertar nos alunos o senso de responsabilidade que lhes possibilite o devido uso da própria liberdade. Porém, caso haja a necessidade, segundo o artigo 112º, nos limites de competência do Estabelecimento de Ensino, as punições deverão ser aplicadas aos alunos de acordo com a gravidade da transgressão disciplinar cometida, sendo assim discriminadas:

I – Advertência oral; II – advertência por escrito; III – suspensão temporária de todas as atividades ou disciplinas, variando de dois a cinco dias úteis; IV – transferência, após ouvido o conselho escolar, ou na ausência deste, o conselho de classe. As penalidades serão aplicadas pelo Diretor, excetuando as dos incisos I e II do artigo, que poderão também ser aplicadas por professores, sendo, porém, do Diretor do Estabelecimento de Ensino a responsabilidade pela apuração dos fatos e aplicação de sanções dos incisos III e IV.

Triangulando estas informações com os relatos das entrevistas, podemos verificar que os docentes, tentam, primeiramente o diálogo, como previsto, e só depois aplicarão as penas explicitadas no Regimento, aos alunos transgressores.

Na questão “As meninas e os meninos que cometem os mesmos atos de indisciplina ou de violência na escola têm um tratamento diferente? ”, podemos observar que essa diferenciação quase não acontece na escola pesquisada, já que 50% das meninas e 40% dos meninos alegam

que “nunca” e 40% das meninas e 60% dos meninos dizem “raramente”. Ainda temos 10% de abstenção por parte das meninas, que responde “não sei”.

Triangulando os dados do questionário com os dados das entrevistas, verificamos que a maioria dos docentes assume a posição dos 40% dos meninos e igual percentagem das meninas. Porém, se tivermos em atenção a resposta de **P3**, verificamos que o processo é um pouco diferente. A docente refere que existe diferenciação, dependendo da situação. Menciona que, em alguns casos, as meninas são tratadas com maior cuidado, de forma a evitar constrangimento. Provavelmente esta resposta vem de encontro às percentagens dos alunos que responderam “raramente”. E, neste caso, temos ainda 10% das meninas que optaram por responder “não sei”.

No que concerne à questão “As meninas e os meninos são prejudicados no processo de ensino e aprendizagem pela a violência e indisciplina na sala de aula e na escola?” Observamos respostas bem diversificadas. 50% das meninas e 40% dos meninos alegam que “nunca”, 10 % das meninas e 25% dos meninos respondem “raramente”, 20% das meninas e 40% dos meninos dizem que “sempre”. Ainda 15% dos meninos e 10 % das meninas preferiram se abster, respondendo “não sei”. Verificamos assim que, de uma maneira geral, os meninos ressentem mais o impacto do comportamento violento e indisciplinado em sala de aula sobre a sua aprendizagem, do que as meninas.

Se triangularmos esses dados com a entrevista das professoras, podemos constatar que estas são unânimes em alegar que a indisciplina faz com que os alunos estejam mais desatentos e desinteressados pelos assuntos abordados na sala de aula. Como já referido por Aquino (1998), a indisciplina dos alunos prejudica a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, em consequência, o comprometimento docente encontra-se em crise devido aos problemas oriundos do cotidiano escolar. Todos os atores envolvidos no cenário escolar travam lutas diárias em busca da supremacia; professores, por um lado, buscando disciplina dos alunos para darem sua aula, e, por outro lado, alunos buscando espaço para suas manifestações.

Com relação à pergunta “Os responsáveis dos alunos são chamados à escola?” 60% das meninas e 70% dos meninos alegam que “sempre” e apenas 10 % das meninas e o mesmo dos meninos respondem “nunca”. Temos ainda a percentagem de 20% das meninas e 15% dos meninos alegando “raramente” e 10 das meninas e 5% dos meninos que preferem se abster e dizem que “não sei”.

Triangulando mais uma vez esta informação com as respostas das entrevistas das professoras, podemos concluir que os pais e encarregados de educação, por norma, são chamados à escola com uma certa regularidade. Nesse sentido, a instituição procura aplicar o previsto no Regimento Interno. No artigo 130º, vem referido ser como dever dos pais ou responsáveis, comparecerem à escola e acompanharem, durante o período letivo, a frequência e rendimento do seu educando.

No que concerne à questão “A presença e envolvimento dos responsáveis das meninas e dos meninos é importante quanto à prevenção da violência e indisciplina? Os alunos se mostram, em sua maioria, conscientes com relação à importância dos responsáveis nesse processo. Nesta questão, as porcentagens nas respostas são exatamente iguais para ambos os sexos. Assim, 80% dos inquiridos de cada sexo, afirmam que “sempre”, 10% dos meninos e a mesma porcentagem das meninas alegam “raramente” e apenas 10% das meninas e o mesmo dos meninos dizem que “nunca”.

Estes dados provam uma certa consciencialização dos estudantes na ligação escola-família, para a prevenção da violência e indisciplina em sala de aula.

Nas questões que englobam as famílias, os inquiridos, em sua maioria, afirmam que os responsáveis são sempre chamados a escola quando ocorre algum problema. Com esses dados, podemos observar que os alunos, apesar de fazerem parte de uma região desfavorecida, ainda assim, contam com os responsáveis e esperam que eles estejam presentes em sua vida escolar. Segundo o Regimento Interno cabe ao orientador educacional contribuir no processo de integração escola/família/comunidade. E isto é tão mais importante quando, confrontamos as informações emanadas do PPP, verificamos que aqui vem plasmado o problema das famílias desestruturadas que proliferam no bairro onde a escola está inserida.

Muitos pais acreditam que a escola é responsável pela educação de seus filhos. Porém, esquecem que não havendo diálogo em casa, desconhecem o que se passa com os seus educandos. Segundo Cury (2003, p. 34):

“Bons pais conversam, pais brilhantes dialogam. Entre conversar e dialogar há um grande vale. Conversar é falar sobre o mundo que nos cerca, dialogar é falar sobre o mundo que somos. Dialogar é contar experiências, é segredar o que está oculto no coração, é penetrar além da cortina dos comportamentos, é desenvolver inteligência interpessoal. A maioria dos educadores não conseguem atravessar essa cortina”.

Para finalizar, a última questão “ Em sua opinião a escola e a família trabalham em conjunto quanto à prevenção da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero? ” Foi a questão que inicialmente tinha causado maior dúvida entre os alunos, uma vez que, e como dito anteriormente, estes desconheciam conceito de “perspectiva de gênero”. Porém, depois da explicação sobre o conceito dada em sala de aula, 50% dos meninos e a mesma percentagem das meninas disseram que “sempre”. Porém, no item “raramente” temos 20% de respostas das meninas e 15% dos meninos. No item “nunca” as respostas acabam por serem pontuais, com 10% dos meninos e outro tanto das meninas. Mesmo perante a explicação dada em sala de aula, provavelmente um número significativo de estudantes ficou sem saber o que responder e isso sentiu-se mais nas meninas, com 20% a optar por responder “não sei”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência e a indisciplina são fenômenos muito presentes no universo escolar e possuem múltiplas causas e diversas formas de manifestação. Esses fenômenos são as maiores preocupações educacionais, os que mais dificultam o exercício da docência, e podem ser pensadas como importantes indicadores do insucesso da socialização escolar e da aprendizagem.

No caso concreto da violência na escola, esta afeta, de forma significativa, a atividade docente no que diz respeito às suas práticas pedagógicas. Mas também afeta a socialização das crianças e jovens, bem como o seu acesso à cultura e aos direitos de cidadania.

Neste contexto de indisciplina e, nos casos mais graves, de violência, teremos que ter em atenção os papéis femininos e masculinos destes jovens adolescentes, construídos historicamente e reforçados no cotidiano. É aqui que vamos encontrar a imposição de comportamentos masculinos e femininos. Ferreira e Luz (2009) asseveram que no contexto escolar, mesmo que de forma subtil, as meninas são ensinadas a comportarem-se de forma contida e delicada, sendo-lhes atribuído o papel de seres frágeis. Já no que diz respeito aos meninos, é lhes permitida a agressividade uma vez que estes comportamentos são considerados

naturais do sexo masculino, sendo-lhes assim atribuído o papel de competitividade e dominação.

Ainda hoje, continua a existir nas brincadeiras infantis vários estereótipos. As meninas estão predestinadas a brincar de “casinha”, e com bonecas, enquanto os meninos jogam bola e praticam lutas. Assim, “o espaço escolar é um espaço relevante e que produz, reproduz, reafirma, destrói e legitima imagens e representações de gênero e sexualidade” (Idem, p. 37). Como tal, o ambiente escolar poderá ajudar a reproduzir a imagem da mulher como cuidadora, passiva e delicada, enquanto a do homem como autoritário, competitivo e dominador.

Assim, procuraremos saber como se apresentam as representações de gênero que atravessam o cotidiano dos jovens adolescentes, em que meninos e meninas são educados de forma diferente e ocupam espaços diferentes na escola.

É neste enquadramento que relembramos a **Pergunta de Partida**, que direcionou o estudo:

- De que forma alunos e professores percebem a violência e indisciplina numa perspectiva de gênero, no contexto de uma escola do ensino fundamental?

Nesta pesquisa, procuramos conciliar as abordagens qualitativa e quantitativa (método misto), e, como tal, recorremos à entrevista aplicada a 5 professores da escola e a um questionário a 50 alunos do 7º ano do ensino fundamental da mesma. Além disso, foi usado como fonte o Regimento Escolar Interno e o Projeto Político Pedagógico (PPP) para triangulação dos dados coletados.

Desta forma, procuramos responder à nossa pergunta de partida de forma fundamentada, cumprindo os objetivos geral e específicos.

As análises das entrevistas permitem concluir que, apesar de divergirem em alguns momentos, os entrevistados concordam que existe indisciplina em sala de aula. Porém, estando a escola localizada em uma região violenta, junto a uma das favelas mais perigosas do Rio de Janeiro, acabam por referir que a violência está apenas no entorno, não ocorrendo em sala de aula. Verificamos igualmente que algumas docentes não têm qualquer conhecimento tanto do PPP como do RI. Porém, de forma voluntária, tentam resolver os problemas que vão surgindo através do diálogo com o aluno e, somente quando tal não é possível, com o auxílio da direção

da escola. E, nesta circunstância, são aplicadas as penas explanadas no Regimento Interno.

Curiosamente, os alunos não têm qualquer constrangimento em assumir que provocam indisciplina. Poucos assumem atos de violência.

Numa perspectiva de gênero, embora as diferenças entre meninas e meninos sejam pequenas, as meninas, no nosso estudo, tendem a protagonizar atos de indisciplina em sala de aula. São as meninas que mais desobedecem e discutem as indicações dos professores, e são elas quem mais responde de forma indelicada a docentes e funcionários.

Porém, em caso de violência física, a grande maioria dos meninos e das meninas assumem que nunca o fizeram, mas, embora de forma residual, alguns meninos e a mesma porcentagem de meninas referem que o fazem esporadicamente. Ora, tal é sinônimo de alguma violência física por parte destes estudantes. Curioso é o fato de nenhum dos docentes entrevistados assumir estes atos de violência.

Já o que concerne ao uso de telefones celulares, podemos observar que ambos utilizam em demasia esse aparelho em sala de aula, mas, embora muito pontualmente, são as meninas que mais o utiliza, distraíndo-se dos conteúdos ministrados.

Em termos de cumprimento de horário, são os meninos que de longe, chegam mais tarde à sala de aula e no que diz respeito a agressões perpetradas aos colegas, segundo as percepções dos estudantes, são os meninos que, com maior frequência agredem o seu colega de escola, tanto em sala de aula, como em outros espaços da escola. Paralelamente, as meninas, apesar de não cometerem tanta agressão, intimidam ou ameaçam muito mais os seus colegas. Isto é, as meninas recorrem mais à violência psicológica e os meninos à violência física. Verificamos ainda que o índice de vandalismo é alto, tanto entre meninos como entre meninas. Apesar de raramente ocorrerem roubos de materiais entre os alunos, ocorre bastante depredação do patrimônio. A mesma porcentagem de meninos e meninas assume que recorrentemente danifica o material escolar. Mas, quando confrontados se roubam aos colegas cadernos, celulares, entre outros, embora a maioria de ambos os sexos refira que nunca o fizeram, uma minoria relativa de meninos e meninas assumem que raramente o fazem. Não obstante, a maior diferença está

no item “sempre” onde existe um número muito mais significativo de meninos a praticar tal abuso.

No que diz respeito aos comportamentos de discriminação e preconceito contra pessoas de outra cor/ raça, verificamos que, tanto meninos como meninas não vêm necessidade de praticar este ato de violência psicológica. Porém há uma minoria que o pratica e, nessa minoria, os meninos promovem mais a discriminação racial do que as meninas.

Quanto aos atos de *bullying*, as respostas são deveras curiosas por parte dos alunos inquiridos. Uma parte alega que não existe atos de *bullying* em sala de aula, mas uma outra parte assume que tal é recorrente. Tal disparidade de opinião levou-nos a questionar se esse fenômeno poderá ser interpretado, por alguns dos alunos, como uma simples brincadeira, pela falta de conhecimento sobre o real conceito de *bullying*.

Situação curiosa dá-se com a questão do prejuízo no processo de ensino e aprendizagem perante os atos de violência e indisciplina na escola. Aqui, verificamos que, de uma maneira geral, os meninos, mais do que as meninas, ressentem o impacto do comportamento violento e indisciplinado em sala de aula sobre a sua aprendizagem.

Quando procuramos saber da postura destes alunos, numa perspectiva de gênero, tivemos algumas dificuldades em os fazer compreender o significado de “perspectiva de gênero”. Não podemos esquecer que a nossa faixa etária é muito díspar. Temos alunos com 12 anos, mas, embora em minoria, também encontramos alunos com 17, 18 e 19 anos de idade. É nesta heterogeneidade que encontramos alunos com muita dificuldade em entender alguns conceitos. Quando questionados se meninas e meninos, quando infringem as regras-recebem a mesma punição, tanto a maioria dos professores como dos alunos assume que o tratamento é igual. Não obstante, lendo com atenção a resposta de uma das docentes, acabamos por perceber que o processo é um pouco diferente. A docente assume existir diferenciação, dependendo da situação. Menciona que, em alguns casos, as meninas são tratadas com maior cuidado, de forma a evitar constrangimento.

Finalmente no que diz respeito à relação escola-família, tanto professores como alunos referem que os pais e encarregados da educação, por norma, são chamados à escola com uma certa regularidade, para os informar do rendimento escolar do seu educando e que estes comparecem.

Porém, também podemos verificar que, no que concerne ao envolvimento parental na prevenção da violência e indisciplina na escola, todos, meninas e meninos mostram-se, em sua maioria, conscientes com relação à importância dos responsáveis nesse processo. Mas, também a maioria refere que, nos projetos sobre violência e indisciplina, nunca houve o envolvimento parental. Tal atitude é deveras estranha uma vez que, estando a escola localizada numa região de muita violência, envolver a família nos projetos ligados a esta problemática, seria uma forma de os alertar para as consequências efetivas deste flagelo.

Assim sendo, acreditamos ter atingido todos os nossos objetivos propostos na investigação.

Quanto às limitações do estudo, estamos conscientes que deveríamos alargar o questionário não apenas aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, mas a todos os alunos da escola.

Paralelamente, não podemos deixar de referir a pouquíssima adesão dos professores. Provavelmente, o excesso de trabalho e a falta de tempo, uma vez que estávamos a viver uma situação pandêmica, de COVID19, tivesse contribuído para a sua relutância em aceder ao nosso pedido. Além disso, verificamos que os nossos entrevistados responderam de forma muito sintética, não dando hipóteses, muitas vezes, de procurar aprofundar a resposta. Tal tornou-se mais complicado, uma vez que, como referimos, as entrevistas foram realizadas via Zoom. E, quando triangulamos os dados com os dos alunos, verificamos que estes últimos foram, na sua grande maioria, sinceros na resposta, não escondendo a existência de atos de indisciplina e até de alguma violência.

Porém, mesmo com esta limitação, a divulgação dos resultados e conclusões, junto da comunidade escolar, pode conduzir a uma reflexão mais aprofundada, por parte de todos sobre este flagelo e, sobretudo, para desconstruir estereótipos de gênero. Na verdade, neste caso concreto, não há grande diferença de comportamento entre meninos e meninas, o que, de alguma forma, vem contrariar alguns estudos que referem serem os meninos muito mais indisciplinados e violentos do que as meninas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Aboim, S. (2007). Clivagens e Continuidades de Género Face Aos Valores Da Vida Familiar Em Portugal e Noutros Países Europeus. In K. Wall & L. Amâncio (ed.), *Família e Género em Portugal e na Europa* (pp.35–91). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2002). *Violências das Escolas*. Brasília: UNESCO
- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas - Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios Familiares*. (3ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Amado, J. (2014). *A Investigação em Educação e seus Paradigmas*. In J. Amado. (Coord.), *Manual de investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amâncio, L. (2010). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Aquino, J. (1996). *A desordem na relação professor-aluno: Indisciplina, moralidade e conhecimento*. São Paulo: Summus.
- Aquino, J. (1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, 24 (2), 181-204. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>
- Aquino, J. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Caderno Cedes*, XIX, (47), 7 – 19.
- Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) (2000). *Programa de redução do comportamento agressivo entre adolescentes* <https://wiser.directory/organization/abrapia-associacao-brasileira-multiprofissional-de-protecao-a-infancia-e-a-adolescencia/>
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Barbosa, F. (2019). *Indisciplina escolar: diferentes olhares teóricos*. In: IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba

- Beasley, C. (1999). *What is feminism? An introduction to feminist theory*. London: Sage.
- Beauvoir, S. (1949). *O Segundo sexo – a experiência vivida*. Rio de Janeiro: Difusão Européia do Livro.
- Bento, M. & Cavalcante, R. (2013). Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula. *Revista de Educação, Cultura e Comunicação*. 4 (7), 113-120.
- Berns, R. (1997). *Child, family, school, community: socialization and support*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Botton, A., Cúnico, S. D., Barcinski, M., & Strey, M.N. (2015). *Os papéis parentais nas famílias: analisando aspectos transgeracionais e de gênero*. *Pensando Famílias*, 19(2), 43-56. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v19n2/v19n2a05.pdf>
- Brasil (2013). *Programa Mais Educação: passo a passo*. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília: MEC/SECAD.
- Bruggemann, O. M.& Parpinelli, M. A. (2008) Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. *Revista Escola Enfermagem*. 42, 563-568.
- Bullock, J. (2002). Bullying among children. *Childhood Education*, 78(3), 130-135.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el Género*. Barcelona: Paidós
- Cavalcanti, M. J. A. (2003). *Aprendizagem & auto-estima*. (Dissertação de Mestrado) Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Candau, V. M., Sacavino, S. (2003). *Educar em Direitos Humanos: Construir democracia*. (2ª ed.) Rio de Janeiro: DP& A.
- Cardoso, C. (2010). *Relação escola-família nas atividades de enriquecimento curricular*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. <http://www.rcaap.pt/>.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: 1.º ciclo do ensino básico (2.ª ed.)*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Carita, A.& Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. Barcarena: Editorial Presença
- Chalita, G. (2001). *Educação: A solução está no afeto*. Rio de Janeiro: Gente.

- Chapell, M., Casey, D., Cruz, C., Ferrell, J., Forman, J., Lipkin, R., Newsham, M., Sterling, M., & Whittaker, S. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence*, 39(153), 53-65.
- Charles M. & Senter G. (2005). *Building Classroom Discipline*. New York: Pearson.
- Coll, C. S. (1999), *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, T. (2007). *O preço do silêncio: mulheres ricas também sofrem violência*. Vitória da Conquista: Uesb
- Cury, A. J. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Demo, P; La Taille, Y & Hoffmann, J. (2001), *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação.
- Dias, I. (2015). *Sociologia da família e do género*. Lisboa: Pactor.
- Dotti, C. (1992). *Fracasso escolar e Classes Populares*. Petrópolis: Vozes.
- Durkheim, È. (2011). *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora
- Fante, C. (2005) *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus
- Ferreira, B.L. & Luz, N. S. (2009). Sexualidade e gênero na escola. In N. Luz; M. Carvalho & L. Casagrande (orgs.), *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola* (pp. 38-43). Curitiba: UTFPR
- Ferreira, A. B. (1986) *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda

- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2003). *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez
- Gadotti, M. (1996). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Garcia, J. (1999) Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 95, 101-108.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (Org.). (2009) *Métodos de pesquisa*. In: Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso e Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRG.
- Giddens, A. (2014). *Sociologia* (9ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Guerra, S. M. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA.
- Guimarães, A. M. (1996) Indisciplina e Violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: Aquino, J.R. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Guionnet, C. & Neveu, E. (2005). *Feminins/Masculins. Sociologie du genre*. Paris: Armand Coin.
- Guirado, M. (2004). *Psicologia institucional* (2ª ed.). São Paulo: EPU.
- Harris, S., & Petrie, G. (2002). A study of bullying in the middle school. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, 86, 42-53.
- Isernhagen, J., & Harris, S. (2004). A comparison of bullying in four rural middle and high schools. *The Rural Educator*, 25(3), 5-13.
<https://core.ac.uk/download/pdf/189476415.pdf>
- Johnsson-Smaragdi, U. & Jonsson, A. (2000). *Self-evaluation in an ecological perspective: neighbourhood, family and peers, schooling and media use*. In K. Rosengren (Ed.), *Media effects and beyond: culture, socialization and lifestyles* (pp. 150-182). London: Routledge.

- Kuczynski, L.; Marshall, S. & Schell, K. (1997). *Value socialization in a bidirectional context*. In J. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values* (pp. 23-52). New York: Wiley & Sons
- La Taille, Y. (1996) *A indisciplina e o sentimento de vergonha*. In: J. Aquino, (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. (13ª ed., pp. 9-23). São Paulo: Summus.
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide* (3th ed.). London: SAGE Publications.
- Lima M.; Zanlorenzi, C. & Pinheiro, L. (2012). *A função do currículo no contexto escolar*. Curitiba: Inter Saberes.
- Longarezzi, A. (2001). *Os sentidos da indisciplina na escolar: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do Ensino Fundamental*. (Tese de doutorado). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. <<http://hdl.handle.net/11449/149250>>
- Lopes, F. (2017). Menina pode isso, menino pode aquilo: estereótipos de gênero no cenário escolar. *VI Seminário Internacional de Representações Sociais, Representatividade e Educação*, 20331-20342. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24349_13477.pdf
- Louro, G. (1996). Nas redes do conceito de gênero. In M. Lopes, D. Meyer, & V. Waldow (Eds.). *Gênero e Saúde* (pp. 7–18). Porto Alegre: Artes Médicas
- Louro, G. (2002). Gênero: questões para a educação. In C. Brusch Cristina e S. Unbehaum (Orgs). *Gênero, democracia e sociedade brasileira* (pp. 50-62) São Paulo: Ed. 34.
- Louro, G. (2007). *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G.; Felipe, J. & Goellner, S. (Orgs) (2013). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (9 ed.) Petrópolis: Vozes.
- Maldonado, D. & Williams, L. (1995). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, 10, (3), 353-362.

- Malta, D. et al. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 15 (supl. 2), 3065-3076. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000800011>
- Marchão, A. & Bento, A. (2013). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Ebook do III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre. http://issuu.com/c3iipp/docs/comunicacoes_iii_seminario_idt_vol2. (572 - 586).
- Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (2010). *Fundamentos da metodologia científica* (7ªed.). São Paulo: Atlas.
- Martins, A.O, Coimbra, N., Sá, S. & Oliveira, J. (2020). A Marca (In)Visível do Género na Família: Perceções de Jovens Estudantes. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9 (3), 341-354.
- Matos, M. & Gonçalves, S. (2009). *Bullying nas Escolas: Comportamentos e Percepções*. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10 (1), 1-15.
- Matos, M., Simões, C., Canha, L., & Fonseca, S. (2000). *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses*. Lisboa: FMH /PPES.
- Mattos, C. & Vasconcelos, S. (2015). A questão de género associada à (in)disciplina, uma combinação de risco? Um estudo de caso etnográfico. In *Anais do IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação* (pp. 1-14). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Minayo, M. C. (Org.). (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Moreira, M. & Santos, L. (2002). Indisciplina na escola: uma questão de género? *Educação em Revista*, 3, 141-160.
- Moreno, M.et. al. (1999). *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. In U. Araújo (Coord.). *Educação em pauta. Temas transversais* (pp.1-71). São Paulo: Moderna.

- Morgado, J.C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2006). Famílias e patriarcado: Da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 49-55.
- Nicholson, L. (2000). Interpretando o género. *Revista Estudos feministas*, 8(2), 1-33. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>.
- Outeiral, J. (2003). *O mal estar na escola*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Palacios, J., Coll, C. & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (1998). *Human Development*. Boston. McGraw-Hill.
- Parrat-Dayán, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto.
- Patto, M. (1991). *A produção do fracasso escolar, histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Peixoto-Junior, C. A. (2005). Sexualidades em devir e subversão das identidades. *ETHIC*, 12(1/2), 131- 155.
- Pereira, E. (2019). *Indisciplina e gênero: estudo das percepções de estudantes do Ensino Fundamental sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola*. Dissertação de mestrado. Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (2º ed.). São Paulo: Summus.
- Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula. Uma abordagem comportamental e cognitiva*. *Psicologia*. O Portal dos psicólogos, <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>
- Picanço, A. L. (2012). *A Relação Entre Escola e Família – As suas Implicações no Processo de Ensino-Aprendizagem*. Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: ESSE João de Deus. – <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Porfírio, F. (2017). O que é preconceito? *Brasil Escola*. <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/o-que-e-sociologia/o-que-e-preconceito.htm>

- Quaresma, L. (2010). Violência escolar e de gênero: Vivências e representações sociais discentes. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 351-374.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. (2012). O uso de Tecnologias em Sala de aula. *Revista eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais*. 1 (2), 1-16. <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>
- Rego, T. C. (1996). *A indisciplina e o processo educacional: uma análise na perspectiva vygotskiana*. In J. Aquino, (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (cap. 6, pp.86-102). São Paulo: Summus Editorial Ltda.
- Rosengren, K. (2000). *The media panel program (MPP) and related research*. In K. Rosengren (Ed.). *Media effects and beyond: culture, socialization and lifestyles* (pp. 39- 48). London: Routledge.
- Rubin, G. (1993). *O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo*. Recife: SOS Corpo
- Russo, M. (1997). Regimento escolar como construção da autonomia. *Revista Educação e Ensino*, 2 (2), 37-40
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2002). *A escola e os pais*. Maia: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho
- Santos, J. (2002). *Violência, America latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades*. *Sociologias*, 4 (8), 16-32. <https://www.scielo.br/j/soc/a/7SNG4cyZbgNTMVZwDhsxTSG/?lang=pt&format=pdf>
- Scoz, B. (1994). *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis: Vozes
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), 71–99. <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>.

- Shaffer, D. & Serlin, R. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, 33 (9), 14-25.
https://www.researchgate.net/publication/242547346_What_Good_are_Statistics_that_Don%27t_Generalize.
- Silva, J. M. (2010). *O lugar do pai: Uma construção imaginária*. São Paulo: Annablume.
- Silva, N. P. (2005) Ética, Indisciplina e relação professor-aluno. In I. La Taille, et al. (Org). *Indisciplina / disciplina: ética, moral e ação do professor* (pp.55-95). Porto Alegre: Mediação.
- Silva, G. J. (2006) Bullying: quando a escola não é um paraíso. *Jornal Mundo Jovem*, 364, 2-3, <http://www.mundojovem.pucrs.br/bullying.php>
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. & Filho, M. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (7), 1-8.
Disponível em DOI <https://doi.org/10.35362/rie4472172>
- Sugai, G., & Horner, R. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcellos, C. (2009). *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez.
- Vasconcelos, M. L. (2001). *Indisciplina, escola e contemporaneidade*. São Paulo: Mackenzie.
- Veiga, F., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L., & Galvão, D. (2013). *Students' engagement in school and peer relations: a literature review*. In Veiga, F. (Org.) *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação* (pp. 196-211). Lisboa: IE-ULisboa.
- Vieira, C. (2006). *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*. Coimbra: Almedina.

- Vieira, C. (2006). Educação familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género. *Coleção mudar as atitudes CIG*, n. °15. Lisboa.
- Veiga, I. (2006). Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In I. Veiga. (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. (10. ed., pp. 8-32). Campinas: Papirus.
- Waiselfisz, J. et al (Org.). (1998). *Juventude, violência e cidadania: Os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez.
- Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological wellbeing, and gender-atypical behaviour: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles: A Journal of Research*, 50(7-8), 525-537. D <https://www.deepdyve.com/lp/springer-journals/adolescent-bullying-relationships-psychological-well-being-and-gender>

APÊNDICES

APÊNDICE I

Exma. Senhora Diretora

Assunto: **Pedido de autorização para desenvolvimento de um projeto de pesquisa**

Venho por este meio, no âmbito da realização de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão de Práticas Pedagógicas e Formação de Formadores, na Universidade Lusófona do Porto, solicitar a Vossa Excelência a consulta de documentos orientadores da instituição que dirige e a recolha de dados, através da aplicação de um inquérito por questionário a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é analisar a violência e a indisciplina numa escola no bairro do Salgueiro, em São Gonçalo, Rio de Janeiro/Brasil, considerando estereótipos e relações entre gênero e a sua influência no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa efetuar-se-á no presente ano letivo de 2021-2022. Os dados recolhidos serão apenas divulgados no final do estudo, sendo salvaguardado o anonimato dos seus intervenientes, incluindo o da instituição.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V. Exa., apresento os meus melhores cumprimentos.

Porto, 26 de novembro de 2021

(Danielle dos Santos Machado)

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Este questionário tem como objetivo analisar a violência e a indisciplina na escola considerando estereótipos e relações entre gênero e a sua influência no processo de ensino e aprendizagem. Destina-se à elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, a ser apresentada à Universidade Lusófona do Porto (Portugal). Todos os dados recolhidos seguirão a regra de anonimato de um estudo científico.

Obrigada pela participação.

Parte I. Caracterização pessoal

1- Sexo: M____ F____

2 - Idade_____

3 - Turma _____

4 - Já repetiu algum ano na escola?

Não, nunca ☐ Sim, uma vez ☐ Sim, duas vezes. ☐ Sim, três vezes ou mais ☐

5 - Gosta de estudar? Sim ☐ Não ☐

6 -Gosta da sua escola? Sim ☐ Não ☐

7 - Gosta da sua turma? Sim ☐ Não ☐

Parte II. Questões acerca do comportamento

8- As meninas e os meninos fazem barulho ou desordem na sala de aula?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

9- As meninas e os meninos conversam na sala de aula e perturbam a aprendizagem de todos?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

10- As meninas e os meninos chegam atrasados (as) à aula?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

11- As meninas e os meninos usam o celular ou brincam na sala de aula?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐

Meninos ☐ ☐ ☐ ☐

12- As meninas e os meninos desobedecem e discutem as indicações do (a) professor (a)?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

13- As meninas e os meninos respondem de forma mal-educada ao (a) professor (a) e a funcionários (as)?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

14- As meninas e os meninos agredem fisicamente o (a) professor (a)?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

15- As meninas e os meninos agredem fisicamente os (as) colegas em sala de aula?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

16- As meninas e os meninos agredem fisicamente os(as) colegas em espaços da escola? (Recreio, biblioteca, cantina, ...)

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

17- As meninas e os meninos ameaçam ou intimidam os (as) colegas?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

18- As meninas e os meninos ameaçam ou intimidam o (a) professor (a)?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

19- As meninas e os meninos, mesmo que escondido, trazem canivetes ou facas ou outros para a escola/sala de aula?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

20- As meninas e os meninos frequentam as aulas sob o efeito de algum entorpecente?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

21- As meninas e os meninos estragam o material e /ou a escola (quadro, mesas, cadeiras, mapas, paredes, janelas, ...)?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

22- As meninas e os meninos estragam de propósito os cadernos, livros, celular, etc. dos colegas?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

23- As meninas e os meninos roubam os cadernos, livros, celular, etc. dos colegas?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

24- As meninas e os meninos discriminam ou tratam com preconceito os (as) colegas devido à sua cor ou raça?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

25- Com que frequência meninas e meninos cumprem as regras em sala de aula?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

26- Às meninas e aos meninos que não cumprem as regras são aplicadas alguma punição?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

27- Com que frequência meninas e meninos sofrem de bullying em sala de aula?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

28- As meninas e os meninos que cometem os mesmos atos de indisciplina ou de violência na escola têm um tratamento diferente?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

29- As meninas e os meninos são prejudicados no processo de ensino e aprendizagem pela a violência e indisciplina na sala de aula e na escola?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

30- Os responsáveis dos alunos são chamados à escola?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

31- A presença e envolvimento dos responsáveis das meninas e dos meninos é importante para a prevenção da violência e indisciplina?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

32- Em sua opinião a escola e a família trabalham em conjunto quanto à prevenção da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero?

	Nunca	raramente	sempre	não sei
Meninas	☐	☐	☐	☐
Meninos	☐	☐	☐	☐

APÊNDICE III

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DOCENTES

Esta entrevista tem como objetivo analisar a violência e a indisciplina na escola considerando estereótipos e relações entre gênero e a sua influência no processo de ensino e aprendizagem. Destina-se à elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, a ser apresentada à Universidade Lusófona do Porto (Portugal). Todos os dados recolhidos seguirão a regra de anonimato de um estudo científico. **Obrigada pela participação.**

I. Perfil do docente

1. Idade:
2. Sexo:
3. Estado civil:
4. Formação:
5. Há quanto tempo atua no magistério?
6. Há quanto tempo leciona nesta escola?

II. Percepção da violência e da indisciplina nas turmas de 7º ano

7. Como você descreve as turmas?
8. Nestas turmas, existem problemas de indisciplina? Se sim, quais são?
9. E de violência? Existem problemas? Se sim quais?
10. Em sua opinião quem se envolve mais em situações de indisciplina: as meninas ou os meninos? Porquê?
11. E em que situações de violência e em que locais dentro da escola?
12. Em sua opinião, existem diferenças no comportamento das meninas e dos meninos? Em caso afirmativo, quais são essas diferenças?
13. Como são resolvidos os casos de indisciplina e violência?
14. O que está previsto no Regimento Interno para os transgressores?
15. Em sua opinião existe um tratamento diferenciado para meninas e meninos que cometem os mesmos atos de indisciplina ou de violência?
16. Em sua opinião, que influência tem a violência e indisciplina no processo de ensino e aprendizagem?
17. Em sua opinião qual deveria ser a ação da escola-família quanto à prevenção

da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero?

APÊNDICE IV

Transcrição da entrevista aos professores

P1

I. Perfil do docente

- 1. Idade:** 34 anos
- 2. Sexo:** feminino
- 3. Estado civil:** solteira
- 4. Formação:** licenciatura em geografia
- 5. Há quanto tempo atua no magistério?** 10 anos
- 6. Há quanto tempo leciona nesta escola?** 9 anos

II. Percepção da violência e da indisciplina nas turmas de 7º ano

7. Como você descreve as turmas?

Esses alunos estão no início do ensino fundamental e, por isso, são muito imaturos e tem muitos problemas de comportamento

8. Nestas turmas, existem problemas de indisciplina? Se sim, quais são?

Sim, atualmente o maior problema são as conversas paralelas e a utilização de celulares

9. E de violência? Existem problemas? Se sim quais?

Sim, existe o problema da violência no bairro, por ser uma área com tráfico de drogas, mas na sala de aula, eu nunca presenciei

10. Em sua opinião quem se envolve mais em situações de indisciplina: as meninas ou os meninos? Porquê?

Na minha opinião não há diferença, todos estão envolvidos nas ocorrências da escola, tanto os meninos quanto as meninas

11. E em que situações de violência e em que locais dentro da escola?

As situações de violência não ocorrem dentro da escola, mas no entorno da escola, quando há operações policiais, muitas vezes com pessoas mortas.

12. Em sua opinião, existem diferenças no comportamento das meninas e dos meninos? Em caso afirmativo, quais são essas diferenças?

Não, hoje em dia, tantos os meninos quanto as meninas possuem o mesmo comportamento

13. Como são resolvidos os casos de indisciplina e violência?

Em casos de indisciplina são chamados os responsáveis. Em casos mais graves, que são raros, é chamado o conselho tutelar

14. O que está previsto no Regimento Interno para os transgressores?

Se o problema não for resolvido internamente, o aluno deverá em último caso ser encaminhado ao conselho tutelar

15. Em sua opinião existe um tratamento diferenciado para meninas e meninos que cometem os mesmos atos de indisciplina ou de violência?

Não, a punição é a mesma, chamar os responsáveis

16. Em sua opinião, que influência tem a violência e indisciplina no processo de ensino e aprendizagem?

Eu acredito que muitos alunos se espelham na violência que ocorre no entorno, e até por isso, possuem baixa autoestima, não acreditam que através do estudo podem mudar as suas vidas, que estão condenados a aquela situação

17. Em sua opinião qual deveria ser a ação da escola-família quanto à prevenção da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero?

A família deveria incentivar o estudo, mostrando a eles outra realidade. Eles ficam muito presos a realidade que vivem no bairro e não enxergam outras perspectivas

P2

I. Perfil do docente

- 1. Idade:** 59 anos
- 2. Sexo:** Feminino
- 3. Estado civil:** Divorciada
- 4. Formação:** Licenciatura em Matemática
- 5. Há quanto tempo atua no magistério?** 30 anos
- 6. Há quanto tempo leciona nesta escola?** 15 anos

II. Percepção da violência e da indisciplina nas turmas de 7º ano

7. Como você descreve as turmas?

As turmas ora estão calmas, ora estão muito agitadas. Acredito que isso se agrava devido ao local que se localiza a escola, pois há muitas operações policiais, além do fato de serem adolescentes

8. Nestas turmas, existem problemas de indisciplina? Se sim, quais são?

Sim, eles conversam bastante e são desatentos nas aulas.

9. E de violência? Existem problemas? Se sim quais?

Na escola mesmo não existem problemas de violência e sim no entorno

10. Na sua opinião quem se envolve mais em situações de indisciplina: as meninas ou os meninos? Porquê?

Hoje em dia está igualmente dividido, não existem diferenças

11. E em que situações de violência e em que locais dentro da escola?

Nunca presenciei problemas de violência nas turmas que atuo

12. Em sua opinião, existem diferenças no comportamento das meninas e dos meninos? Em caso afirmativo, quais são essas diferenças?

Na minha opinião não existem diferenças

13. Como são resolvidos os casos de indisciplina e violência?

Os problemas tendem a ser resolvidos em sala de aula, caso não haja solução, os alunos são encaminhados a direção

14. O que está previsto no Regimento Interno para os transgressores?

Caso não haja resolução do problema dentro da escola, com a presença dos responsáveis, os alunos são encaminhados ao conselho tutelar

15. Em sua opinião existe um tratamento diferenciado para meninas e meninos que cometem os mesmos atos de indisciplina ou de violência?

Não, o tratamento é exatamente igual.

16. Em sua opinião, que influência tem a violência e indisciplina no processo de ensino e aprendizagem?

Sim, os alunos mais indisciplinados acabam por ter mais dificuldade no aprendizado

17. Em sua opinião qual deveria ser a ação da escola-família quanto à prevenção da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero?

A escola deveria promover palestras e trabalhos interdisciplinares para a conscientização de todos.

P3

I. Perfil do docente

- 1. Idade:** 43 anos
- 2. Sexo:** Feminino
- 3. Estado civil:** Casada
- 4. Formação:** Licenciatura em língua inglesa
- 5. Há quanto tempo atua no magistério?** 27 anos
- 6. Há quanto tempo leciona nesta escola?** 10 anos

II. Percepção da violência e da indisciplina nas turmas de 7º ano

7. Como você descreve as turmas?

As turmas são muito agitadas e fracas em termo de aprendizado.

8. Nestas turmas, existem problemas de indisciplina? Se sim, quais são?

Sim. Muita conversa paralela e uso de celulares

9. E de violência? Existem problemas? Se sim quais?

Não. Nunca presenciei cenas de violência em minhas aulas

10. Na sua opinião quem se envolve mais em situações de indisciplina: as meninas ou os meninos? Porquê?

Não há nenhuma diferença. Ambos são muito agitados devido à idade.

11. E em que situações de violência e em que locais dentro da escola?

Nos intervalos, mas nos arredores da escola

12. Em sua opinião, existem diferenças no comportamento das meninas e dos meninos? Em caso afirmativo, quais são essas diferenças?

Não. Ambos são indisciplinados

13. Como são resolvidos os casos de indisciplina e violência?

Conversando com os alunos envolvidos. Em casos mais extremos são chamados os responsáveis.

14. O que está previsto no Regimento Interno para os transgressores?

Suspensão. E no caso de três ocorrências, os alunos são “convidados a se retirarem da escola

15. Em sua opinião existe um tratamento diferenciado para meninas e meninos que cometem os mesmos atos de indisciplina ou de violência?

Depende da situação, em alguns casos as meninas são tratadas com maior cuidado, para evitar constrangimento

16. Em sua opinião, que influência tem a violência e indisciplina no processo de ensino e aprendizagem?

Influencia negativamente, podendo desviar a atenção e o interesse do aluno, prejudicando o rendimento.

17. Em sua opinião qual deveria ser a ação da escola-família quanto à prevenção da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero?

Indispensável trabalharem em parceria para que o aluno seja acompanhado e melhor direcionado em suas ações.

P4

I. Perfil do docente

- 1. Idade:** 43 anos
- 2. Sexo:** Feminino
- 3. Estado civil:** Casada
- 4. Formação:** Licenciatura em Língua espanhola
- 5. Há quanto tempo atua no magistério?** 13 anos
- 6. Há quanto tempo leciona nesta escola?** 12 anos

II. Percepção da violência e da indisciplina nas turmas de 7º ano

7. Como você descreve as turmas?

Elas são bem-falantes e não possuem foco nas aulas

8. Nestas turmas, existem problemas de indisciplina? Se sim, quais são?

Sim, muita conversa, brigas e xingamentos leves.

9. E de violência? Existem problemas? Se sim quais?

Nunca ocorreu nada de grave nas minhas aulas dentro de sala.

10. Na sua opinião quem se envolve mais em situações de indisciplina: as meninas ou os meninos? Porquê?

Os meninos nessa idade são mais imaturos e gostam de gritar, para mostrar superioridade e chamar atenção das meninas

11. E em que situações de violência e em que locais dentro da escola?

Quando ocorre algo não é em sala de aula e sim no corredor, na hora do intervalo

12. Em sua opinião, existem diferenças no comportamento das meninas e dos meninos? Em caso afirmativo, quais são essas diferenças?

Sim. Os meninos gostam mais de brigar e xingar uns aos outros.

13. Como são resolvidos os casos de indisciplina e violência?

Tentamos resolver com diálogo dentro de sala de aula. Caso ocorra algo que não possa ser solucionado, os alunos envolvidos são encaminhados a direção

14. O que está previsto no Regimento Interno para os transgressores?

O caso deve ser encaminhado ao conselho tutelar

15. Em sua opinião existe um tratamento diferenciado para meninas e meninos que cometem os mesmos atos de indisciplina ou de violência?

Meninos e meninas são tratados da mesma forma

16. Em sua opinião, que influência tem a violência e indisciplina no processo de ensino e aprendizagem?

Os alunos ficam mais preocupados com os assuntos extraclasse e ficam desatentos a matéria dentro de sala de aula.

17. Em sua opinião qual a ação da ação escola- família quanto à prevenção da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero?

Buscar conversar com os alunos, mostrar preocupação e usar palavras de carinho. O foco deve ser na prevenção.

P5

I. Perfil do docente

- 1. Idade:** 41 anos
- 2. Sexo:** Feminino
- 3. Estado civil:** Solteira
- 4. Formação:** Licenciatura em Língua Portuguesa
- 5. Há quanto tempo atua no magistério?** 5 anos
- 6. Há quanto tempo leciona nesta escola?** 2 anos

II. Percepção da violência e da indisciplina nas turmas de 7º ano

7. Como você descreve as turmas?

A localidade possui muitos problemas externos, devido à violência do entorno. Os alunos são muito agitados, conversam bastante e não prestam atenção nas aulas

8. Nestas turmas, existem problemas de indisciplina? Se sim, quais são?

Sim, são adolescentes e são bem agitados. Eles conversam bastante querem usar o celular em sala de aula o tempo todo.

9. E de violência? Existem problemas? Se sim quais?

Não. Somente fora da escola, devido ao tráfico de drogas e operações policiais

10. Em sua opinião quem se envolve mais em situações de indisciplina: as meninas ou os meninos? Porquê?

Na minha opinião não existe um diferencial, ocorre com ambos os gêneros.

11. E em que situações de violência e em que locais dentro da escola?

Não existem. A violência está no entorno da escola

12. Em sua opinião, existem diferenças no comportamento das meninas e meninos? Em caso afirmativo, quais são essas diferenças?

Não. Ambos são indisciplinados

13. Como são resolvidos os casos de indisciplina e violência?

Quando ocorre é resolvido através do diálogo com o aluno, se não for resolvido, são chamados os responsáveis.

14. O que está previsto no Regimento Interno para as transgressões?

Suspensão em casos extremos.

15. Em sua opinião existe um tratamento diferenciado para meninos e meninas que cometem os mesmos atos de indisciplina ou de violência?

Não. Ambos têm o mesmo tratamento

16. Em sua opinião, que influência tem a violência e indisciplina no processo de ensino e aprendizagem?

Os alunos ficam mais estressados e acabam perdendo o foco no processo de ensino.

17. Em sua opinião qual a ação da ação escola- família quanto à prevenção da violência e indisciplina numa perspectiva de gênero?

É necessário muito diálogo e apoio constante aos alunos. Eles não devem ser tratados como números, devem ser tratados caso a caso.