

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# INDISCIPLINA E REPETÊNCIA ESCOLAR: OS MEANDROS DE UMA RELAÇÃO

Cláudio Marques da Silva Neto, Luciano Campos da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5840>

Submetido em: 2023-04-24

Postado em: 2023-05-05 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Flávia Inês Schilling (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-8507>)

## INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR: OS MEANDROS DE UMA RELAÇÃO

Cláudio Marques da Silva Neto

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil; [claudioneto@alumni.usp.br](mailto:claudioneto@alumni.usp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1968-4054>

Luciano Campos da Silva

Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil; [lucianocampos@ufop.edu.br](mailto:lucianocampos@ufop.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1029-4084>

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos alguns resultados de um estudo etnográfico sobre a indisciplina na sala de aula, analisando mais especificamente a coincidência observada entre a conduta disciplinar dos alunos e as suas chances de reprovação. Analisamos essa ocorrência numa perspectiva que combina variáveis sociológicas clássicas, como sexo/gênero, classe social e cor/raça dos estudantes com outras mais específicas do contexto escolar, como o clima disciplinar e a relação professor-aluno. Problematicamos a natureza do processo de interação social na sala de aula, que tende a conferir aos estudantes do sexo masculino maior propensão a condutas disciplinares divergentes, ao mesmo tempo em que supõe ser natural às meninas a aceitação das formas incorporadas da ordem escolar. Os resultados mostram diferenças significativas nas formas de indisciplina praticadas por meninos e meninas, bem como revelam que a conduta mais desafiadora dos estudantes do sexo masculino abala profundamente a relação professor-aluno, a ponto de afetar a trajetória escolar de alguns deles, inclusive quando se trata de estudantes que conseguem compatibilizar a indisciplina com uma boa performance nos estudos.

**Palavras chave:** indisciplina, repetência escolar, ordem escolar

## INDISCIPLINE AND SCHOOL REPETITION: THE INTRICACIES OF A RELATIONSHIP

**ABSTRACT:** In this article, we present some results of an ethnographic study on indiscipline in the classroom, more specifically analyzing the observed concomitance between students' disciplinary conduct and their chances of failing. We analyze this occurrence from a perspective that combines classic sociological variables, such as sex/gender, social class and color/race of students with others more specific to the school context, such as the disciplinary environment and the teacher-student relationship. We problematize the nature of the social interaction process in the classroom, which tends to assign male students with a greater propensity for divergent disciplinary conduct while assuming that it is natural for girls to accept the incorporated forms of the school order. The results show significant differences in the forms of indiscipline practiced by boys and girls, as well as revealing that the more challenging behavior of male students profoundly affects the teacher-student relationship, to the point of affecting the school trajectory of some of them, even in the case of students who manage to reconcile indiscipline with a good performance in studies.

**Keywords:** indiscipline, school-year failure, school order

## INDISCIPLINA Y REPITENCIA ESCOLAR: LOS MEANDROS DE UNA RELACIÓN

**RESUMEN:** En este artículo presentamos algunos resultados de un estudio etnográfico sobre la indisciplina en el aula, analizando más concretamente la coincidencia observada entre la conducta disciplinar de los alumnos y sus posibilidades de reprobación. Analizamos esta ocurrencia desde una perspectiva que combina variables sociológicas clásicas, como sexo/género, clase social y color/raza de los alumnos, con otras más específicas del contexto escolar, como el clima disciplinar y la relación profesor-alumno. Problematicamos la naturaleza del proceso de interacción social en el aula, que suele conferir a los estudiantes del sexo masculino una mayor propensión a conductas disciplinares divergentes, al mismo tiempo en que se supone como natural que las niñas acepten las formas incorporadas del orden escolar. Los resultados muestran diferencias significativas en las formas de indisciplina practicadas por alumnos y alumnas, así como revelan que el comportamiento más desafiante de los estudiantes del sexo masculino afecta profundamente a la relación profesor-alumno, al punto de impactar a la trayectoria escolar de algunos de ellos, incluso cuando se trata de estudiantes que logran compatibilizar la indisciplina con un buen desempeño en los estudios.

**Palabras clave:** indisciplina, repitencia escolar, orden escolar

### INTRODUÇÃO

A literatura informa que a indisciplina dos alunos tornou-se um dos problemas mais inquietantes nas escolas de educação básica brasileiras, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, e isso vem se confirmando nos resultados das três edições da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (PISA), coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nessa mesma linha, o último relatório nacional TALIS<sup>1</sup> de 2018 (INEP, 2021) também indica que entre os diretores e professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental a responsabilização pelo desempenho dos alunos e o esforço para manter a disciplina foram mencionados como as principais fontes de estresse. Essa indicação confirma a asserção de Garcia (1999, p. 101) de que “a indisciplina tem sido intensamente vivenciada nas escolas, apresentando-se como uma fonte de estresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada a situações de conflito em sala de aula”.

Silva e Matos (2017), ao analisarem os resultados do TALIS de 2013, apuraram que “64% dos professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental declararam ter mais de 10% dos seus alunos com problemas de comportamento em sala de aula” (p. 385), enquanto apenas 15% dos professores do Japão e Noruega declararam ter esse mesmo índice de 10%. Esclarecem, ainda, que os professores brasileiros gastavam em média 20% do tempo da aula para manterem a ordem necessária à realização do trabalho pedagógico, sendo que a média internacional não passava de 13%. Isso corrobora a pesquisa de Camargo (1992), que ao observar e gravar 30 aulas, verificou que dos 50 minutos previstos para o trabalho

---

<sup>1</sup> O Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis – Teaching and Learning International Survey) é realizado a cada cinco anos, com base em informações fornecidas por diretores e docentes da educação básica. As perguntas incidem sobre a experiência desses profissionais e levam em conta as suas opiniões sobre a escola e as condições de exercício da profissão.

pedagógico em sala de aula apenas 40 estavam sendo efetivamente gastos para este fim, visto que a indisciplina era grande e isso forçava os professores a perderem muito tempo fazendo sermões ou chamando a atenção dos alunos.

Como demonstram os trabalhos de Camargo (1992) e Silva e Matos (2017), a perda efetiva de 20% do tempo da aula para manter a ordem tem sido uma média histórica no país, tal como, à luz das verificações do relatório TALIS de 2018 sobre o estresse causado pela indisciplina dos alunos, é possível constatar também que os docentes brasileiros não vêm obtendo êxito na manutenção de um bom clima disciplinar na sala de aula.

Dados mais recentes divulgados pelo Inep (2019) revelam que em relação à conduta disciplinar, 41% dos estudantes brasileiros disseram que os professores levam bastante tempo para conseguir manter a ordem na classe, enquanto que nos países membros da OCDE esse índice não passa de 26%. Esse ambiente conturbado das salas de aula brasileiras coincide com o que havia sido observado por Carnoy e colaboradores (2009) em estudo comparativo que analisou o comportamento de estudantes em salas de aula em Cuba, Chile e Brasil. Os autores constataram que “as salas de aula brasileiras eram bastante caóticas, principalmente em comparação com as salas de aula cubanas e as das escolas particulares chilenas. As salas de aula brasileiras também se distinguiam por um alto grau de liberdade...” (CARNOY et al., 2009, p. 178).

Tais constatações corroboram a afirmação de Silva e Matos (2017) de que o fenômeno da indisciplina escolar tem se tornado uma variável central no exame das desigualdades educacionais ao lado de categorias de análises clássicas como renda, sexo e cor/raça. Dentre as diversas evidências que confirmam essa assertiva está a percepção, cada vez mais partilhada entre os pesquisadores do campo, de que há uma correspondência entre a conduta disciplinar divergente dos alunos e a repetência<sup>2</sup> escolar (MATOS; FERRÃO, 2016; SILVA; MATOS, 2014; 2017; SILVA NETO, 2019).

Esse movimento de buscar por compreender a associação entre a conduta disciplinar dos alunos e os percalços que eles enfrentam nas suas trajetórias escolares, notadamente a repetência, decorre da constatação de que a degradação do clima disciplinar<sup>3</sup> na sala de aula também influencia o abandono do magistério (FAVATTO; BOTH, 2019; LEMOS, 2008) e a falta de interesse dos estudantes do ensino médio para ingressarem na carreira docente de nível básico (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010). Soma-se a isso o fato de que consequências danosas, como a reprovação e até mesmo a eliminação do sistema escolar recaem eventualmente sobre os próprios bagunceiros, até mesmo sobre aqueles que conseguem combinar a má conduta disciplinar com um bom desempenho escolar. As consequências disso são facilmente observadas no alargamento do tempo entre o ingresso e a conclusão do ensino fundamental e do ensino médio, bem como nos índices de repetência e evasão escolar. Sobre isso, Klein (2006, p. 139) já advertia que “o acesso ao Ensino

---

<sup>2</sup> Neste texto, usaremos as palavras repetência e reprovação como correlatas.

<sup>3</sup> Silva e Matos (2017, p. 408) informam que o clima disciplinar está fortemente associado à eficácia do professor em gerir a sala de aula, desenvolvendo ações que lhe permitam prevenir a ocorrência de comportamentos de indisciplina.

Fundamental está universalizado, mas não sua conclusão. As taxas de repetência e evasão deixaram de cair nos últimos anos e estão subindo no Ensino Médio”.

Por sua vez, um dado que reiteradamente se confirma nos estudos sobre a indisciplina e o desempenho escolar dos alunos é a predominância do protagonismo de estudantes do sexo masculino, inclusive quando se examina a combinação desses dois fenômenos (LAGOS; CENTURION, 2018; MATOS; FERRÃO, 2016; SILVA; MATOS, 2017). Contudo, essa associação entre a reprovação dos alunos e o mau comportamento que eles apresentam ainda é pouco explorada em estudos empíricos.

À vista disso, este texto propõe-se a contribuir para o preenchimento dessa lacuna apresentando parte dos resultados de uma investigação que constatou uma forte associação entre a conduta divergente dos estudantes e as suas chances de passar pela experiência da reprovação, principalmente quando se trata de estudantes do sexo masculino.

## A PESQUISA EMPÍRICA

Trata-se de pesquisa qualitativa apoiada em um estudo etnográfico realizado de agosto de 2016 a dezembro de 2017, nos agrupamentos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. No total, a escola tem 730 alunos, divididos em três períodos (manhã, tarde e noite). As observações de campo foram realizadas uma vez por semana, no período da manhã, nas aulas da disciplina de História e com duração de 90 minutos, sendo duas aulas consecutivas de 45 minutos.

Afim de acompanhar os mesmos estudantes durante três semestres letivos, foi feito um acordo com a direção da escola e o grupo de professores para, na medida do possível, manter no 7º ano os mesmos estudantes egressos do agrupamento do ano anterior. Nessa premissa, as mudanças foram bem reduzidas, restritas apenas àquelas alterações inevitáveis, como duas reprovações, um remanejamento<sup>4</sup> e três transferências para outras unidades educacionais. Cabe ainda destacar que decidimos fazer as observações no agrupamento do 6º ano devido ao fato de esta classe registrar a maior incidência de indisciplina da escola, de acordo com a percepção dos professores, o que coincidiu com o escopo da pesquisa de fazer a investigação com estudantes na faixa etária de 11 e 12 anos de idade.

O corpus de análise baseia-se em observações em classe, registradas no diário de campo, na participação em reuniões de conselho de classe<sup>5</sup>, em 24 entrevistas e quatro questionários: nível socioeconômico, índice do clima disciplinar, índice da relação professor-aluno e escala de proximidade entre os estudantes (sociograma)<sup>6</sup>. Os questionários possibilitaram verificar se havia diferença de poder econômico entre as famílias dos estudantes; constatar a percepção dos alunos sobre o nível de indisciplina nas aulas de alguns

---

<sup>4</sup> Transferência compulsória do aluno para outra classe na mesma escola.

<sup>5</sup> Colegiado docente, realizado no final de cada bimestre letivo, com o objetivo de discutir a situação de aprendizagem dos alunos.

<sup>6</sup> A escala busca verificar o grau de preferência/rejeição entre os alunos (KRECH et al., 1975).

professores, bem como captar a percepção sobre as relações e interações estabelecidas pelos diversos professores e aferir o nível de aceitação ou de rejeição dos mais frequentes na indisciplina<sup>7</sup> pelos seus pares. Os índices do clima disciplinar e da relação professor aluno levaram em consideração quatro disciplinas: Artes, História, Matemática e Língua Portuguesa.

Ainda do ponto de vista metodológico, levou-se em conta o cuidado de considerar a percepção da indisciplina sob dois ângulos distintos: dos professores e dos alunos. Assim, captamos os pontos de vista dos dois segmentos envolvidos na pesquisa, tanto quanto os confrontamos, a fim de verificar se os diferentes lugares ocupados pelos sujeitos poderia interferir na percepção do problema. Em razão disso, em 2016, foram realizadas apenas as observações de campo, ficando as entrevistas e os demais instrumentos de coleta de dados para o ano seguinte, permitindo ao pesquisador, a partir da sua vivência na sala de aula e com base nos seus registros, perceber o clima disciplinar na classe antes de buscar as informações com estudantes e professores.

Para evitar estigmatizações e mal-estar entre os estudantes, procuramos entrevistar aqueles que eram considerados bons alunos<sup>8</sup> e também os mais frequentes na indisciplina, de modo que estudantes de diferentes perfis foram chamados para conversar com o pesquisador, afastando a ideia de que se trabalhava apenas com alunos-problema<sup>9</sup>. Com base nisso, foi solicitado aos 11 docentes entrevistados que indicassem estudantes com essas características, sendo considerados aqueles estudantes citados por dois ou mais professores. Segundo esse critério, chegamos a seis meninas e sete meninos, totalizando 13 alunos entrevistados.

## O PROBLEMA

Nos últimos anos, tem sido significativa a quantidade de estudos que combinam categorias de análise do campo sociológico, como sexo/gênero, renda e cor/raça com variáveis próprias do contexto escolar, como o clima disciplinar, a relação professor-aluno e o índice de reprovação na investigação das causas das desigualdades educacionais, tanto no Brasil quanto no plano internacional.

No âmbito intraescolar, a associação do fenômeno da indisciplina com o da reprovação tem merecido destaque. Alguns estudos têm constantemente reforçado a tendência de que os estudantes que mais passam pela experiência da reprovação são também aqueles que mais frequentemente desafiam a estrutura da ordem escolar (MATOS; FERRÃO, 2016; SILVA; MATOS, 2014; 2017; SILVA NETO, 2019; SILVA NETO; CARVALHO, 2022).

---

<sup>7</sup> Para Silva (2007), os alunos frequentes na indisciplina são aqueles que apresentam uma maior regularidade no envolvimento em eventos de indisciplina.

<sup>8</sup> Termo empregado para identificar alunos que correspondem às expectativas escolares, são bem avaliados e apresentam maiores probabilidades de êxito na trajetória escolar (TOLEDO, CARVALHO, 2018).

<sup>9</sup> Para Aquino (1998), o 'aluno-problema' seria aquele que apresenta distúrbios psicopedagógicos de natureza cognitiva (aprendizagem) ou comportamental.

Nesse sentido, Silva e Matos (2014) captaram a percepção dos estudantes sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula no 5º, 9º e 12º ano, em escolas públicas de Minas Gerais, constataram a presença marcante da indisciplina e confirmaram a forte relação entre a conduta disciplinar dos alunos e as suas chances de reprovação. Mais recentemente, esses mesmo autores (SILVA; MATOS, 2017), considerando o clima disciplinar como variável dependente nos casos de reprovação, comprovaram a relação entre indisciplina e reprovação, enfatizando que:

[...] a proporção de repetentes da escola se mostrou o fator mais importante na explicação da indisciplina. [...] essa associação entre indisciplina e repetência poderia ser pensada como um círculo vicioso, na medida em que estudos têm evidenciado justamente o forte potencial do clima disciplinar na explicação do fenômeno da repetência (SILVA; MATOS, 2017, p. 408-9).

Constatações como essa levam a presumir que a repetência, outrora utilizada como uma mecanismo de eliminação dos menos aptos do sistema escolar, pode ter se convertido também num expediente de punição aos bagunceiros. Sobre isso, Silva e Matos (2014) advertem para a ineficácia da repetência como medida de regulação do comportamento dos alunos, uma vez que a indisciplina se intensifica proporcionalmente à medida que aumentam a quantidade de reprovações. Ademais, os autores consideram a hipótese de que “a associação entre indisciplina e repetência seja reforçada pelos métodos de enturmação adotados em muitas escolas” (SILVA; MATOS, 2014, p. 724). Isso, por sua vez, deslegitima a compreensão de que a reprovação pode servir como motivação para aprender e como controle da indisciplina, como advertido por Jacomini (2004). Na prática, reforçam e aprofundam o problema da desigualdade educacional, confirmando que o direito à educação é um campo de luta permanentemente em disputa (SCHILLING, 2012; 2013).

Matos e Ferrão (2016), utilizando os dados do Pisa de 2012, fizeram uma análise comparativa entre Brasil e Portugal a fim de examinar a relação entre a indisciplina e a repetência dos estudantes, constatando que o índice de reprovação é alto nesses dois países e também advertem que “a repetência é considerada uma solução injusta, pedagogicamente ineficaz e dispendiosa, especialmente porque os alunos repetentes mantêm o déficit de aprendizagem ao longo do tempo comparativamente com os estudantes promovidos” (MATOS; FERRÃO, 2016, p. 616). Ainda segundo os autores, a prática da reprovação ainda é muito presente nas escolas brasileiras. Nessa linha, Ribeiro (1991, p. 18) afirma que “a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural”.

Entretanto, conforme sabemos, a reprovação e a indisciplina não fazem parte da vida escolar de todos os alunos. Os sujeitos que são reprovados e os indisciplinados têm características específicas. Muito frequentemente, são predominantemente do sexo masculino, negros e pertencentes a famílias de renda mais baixa (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; BARROS et al., 1995; CARVALHO, 2004; 2009; SILVA NETO, 2011; 2017; 2019; SILVA NETO; BARRETTO, 2018; SILVA NETO; CARVALHO, 2022).

Como se sabe, essa intersecção de fatores intra e extraescolares acabam impactando o desempenho escolar (DUBET, 2003; 2004).

## **OS SUJEITOS DA REPETÊNCIA E DA INDISCIPLINA NA LITERATURA: ARTICULAÇÕES ENTRE GÊNERO, COR/RAÇA E CLASSE SOCIAL**

Na análise das disparidades nas altas taxas de repetência dos estudantes de Brasil e Portugal, Matos e Ferrão (2016, p. 616) afirmam: “A influência de alguns fenômenos na repetência escolar já se encontra consolidada, notadamente no que se refere às características dos alunos e das escolas, como, por exemplo, a diferença de gênero e de nível socioeconômico”. Nessa mesma linha, Osti e Martinelli (2013) já tinham constatado que quando se considera as diferenças significativas entre meninos e meninas do grupo de alunos com desempenho insatisfatório, 83,3% é do sexo masculino. O estudo confirma ainda que a média de desempenho escolar das meninas também é mais elevada e que “pode-se afirmar que são os meninos, de maneira geral, a encabeçarem as estatísticas por apresentarem maiores índices de reprovação, evasão e dificuldades” (OSTI; MARTINELLI, 2013, p. 8).

Em um estudo longitudinal que fez o acompanhamento de todas as crianças nascidas no ano de 1982, na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, Silva e colaboradores (1999) acompanharam um grupo de 84 professoras/es com vistas a identificar os processos que estavam presentes na escola e nas representações que poderiam ajudar a compreender as diferenças no desempenho escolar das meninas e dos meninos. As/os autoras/es constataram que as trajetórias escolares das crianças se mostraram fortemente determinadas pela variável gênero. Em 1993, quando as crianças tinham em média 11 anos de idade, a partir de uma amostra das escolas da cidade, constatou-se que 36% dessas crianças já haviam sido reprovadas pelo menos uma vez e que as reprovações eram mais frequentes entre os meninos (41%) do que entre as meninas (30%). Constatou-se, ainda, que as crianças negras tinham 2,5 vezes mais chances de reprovação do que as crianças brancas, revelando uma forte articulação entre gênero e cor/raça dos estudantes.

Estudo de Barros e colaboradores (1995), baseado na mesma amostra de Silva e colaboradores (1999), confirmou os determinantes de cor/raça e de sexo sobre os índices de reprovação de 723 crianças. Enquanto a reprovação entre os meninos era de 57%, no grupo das meninas esse índice decaía para 42%. Evidentemente, também era elevada, mas ainda assim era bem menor do que o registrado no grupo dos meninos e quando se tratava de meninos negros esse índice saltava para 77%. Por sua vez, o risco relativo à reprovação era maior entre as crianças negras. Entre os meninos, o risco de reprovação dos negros era quase três vezes maior (2,8) que dos brancos, e, no grupo das meninas, as negras reprovavam quase duas vezes mais (1,7). Assim, cotejando os resultados desses dois estudos, identifica-se patamares muito semelhantes no que tange à desigualdade de cor/raça e de gênero.

Diversamente disso, contudo, Silva e Matos (2017) constatarem que “variáveis descritas na literatura como importantes para explicar a indisciplina não foram estatisticamente significativas. São elas: nível socioeconômico e gênero” (SILVA; MATOS,



2017, p. 404). Todavia, assinalam que, “os resultados são particularmente instigantes, na medida em que tanto a literatura acadêmica quanto os professores tendem a associar a indisciplina à origem social dos estudantes” (p. 404). Em estudo anterior (SILVA; MATOS 2014), os autores analisaram a relação entre indisciplina média e o nível socioeconômico médio das escolas e concluíram que as correlações estavam entre as mais baixas. Esclareceram, ainda, que os seus resultados indicaram que a origem social não se constituía como um elemento central para se compreender a indisciplina.

Considerando o conjunto de trabalhos aqui analisados, quando se busca investigar a interdependência entre a conduta disciplinar e o desempenho escolar dos estudantes, nomeadamente a repetência, a dimensão de gênero acaba prevalecendo, seguida das dimensões cor/raça e classe, com algumas variações nas incidências de uma e de outra. Evidentemente, esses três marcadores sociais da desigualdade não aparecem simplesmente adicionados ou sobrepostos, uma vez que os efeitos que eles produzem na escolarização podem obedecer a lógicas distintas.

## RESULTADOS

De um modo geral, o presente estudo constatou uma forte relação da indisciplina com a repetência escolar, bem como confirmou a interface predominante entre a indisciplina e as categorias gênero, classe social e, em alguma medida, cor/raça. Portanto, os estudantes mais recorrentes na indisciplina possuíam características comuns, ligadas ao desempenho escolar, às condições econômicas, culturais e identitárias. Tais características, por sua vez, dependem ainda de outras particularidades da prática docente, que é atravessada de conteúdos culturais, institucionais, sociais, psicológicos e até ideológicos (JACOMINI, 2004; SILVA et al., 1999).

## INDISCIPLINA E REPETÊNCIA

*Aquilo que sobrou do que nos tiraram é o que fecunda a nossa espera.*

*José de Souza Martins*

Conforme apuramos, os alunos que mais frequentemente se envolvem em episódios de indisciplina têm mais chances de passar pela experiência da reprovação do que aqueles que apresentam déficit de aprendizagem, mas têm comportamento mais compatível com as formas incorporadas da estrutura da ordem escolar, para usar uma sentença de Bourdieu (2005) e Eribon (2020). Esses alunos, nas palavras de Eribon (2020), seriam aqueles estudantes que não estariam sempre à beira de uma recusa total da situação escolar.

Oito entre os dez estudantes considerados os “mais indisciplinados” foram reprovados ao longo de dois anos letivos. Dois eram considerados bons alunos e os oito reprovados apresentavam dificuldade para aprender, de modo que o sincronismo *indisciplina e mau desempenho escolar* resultava em reprovação. Esse resultado confirma o que Correa (2017, p. 304) também identificou na sua pesquisa:

Com relação aos perfis ou às características de estudantes considerados indisciplinados, observamos que a repetência, o mau desempenho acadêmico, a extroversão e a disposição para brigas foram os perfis proporcionalmente mais indicados, inclusive com diferenças entre as turmas de 6º e 9º anos. [...] Nesse aspecto, a posição dos estudantes, quanto à repetência e ao mau desempenho acadêmico como traços dos que mais praticam indisciplina, tende a acompanhar a posição manifestada pelos educadores”.

Com o objetivo de investigar quais fatores escolares e características dos alunos estariam relacionados à reprovação no Ensino Fundamental, Couto (2017) fez uma análise com foco no sexo dos estudantes e demonstrou que os meninos apresentaram uma média de 83% a mais de chance de serem reprovados quando comparados com as meninas, bem como informa que a indisciplina é a maior causa de reprovação entre os meninos, enquanto as meninas apresentam causas mais variadas, relacionadas a aspectos psicológicos, geralmente associados a problemas com as famílias. Ainda, segundo este autor, informações levantadas nas sessões dos grupos focais revelaram que “[...] os meninos reprovados apresentaram atos de indisciplina incompatíveis com a aula e que possuem consciência da postura que os levou à reprovação” (COUTO, 2017, p. 112).

O trabalho de Lagos e Centurion (2018) confirma a tendência indicada no conjunto dessas publicações e informa que a indisciplina é um dos principais fatores que levam à reprovação. Segundo os autores, entre os professores entrevistados 25 acreditam que comportamentos de indisciplina interferem negativamente nas avaliações de desempenho da instituição escolar. Vê-se, portanto, que proliferam os trabalhos com evidências de forte associação entre a indisciplina dos alunos e as suas chances de reprovação. O desafio, no entanto, é buscar compreender os determinantes dessa combinação.

A esse respeito, os nossos dados indicam que a dificuldade de realizar as atividades na sala de aula e de compreender o que está sendo ensinado pelo professor pode gerar impaciência e inquietação, como constatado na conversa com Eduardo, considerado por seis dos 11 professores o aluno mais recorrente na indisciplina no 7º ano C.

**Pesquisador:** Eduardo, você se considera um aluno disciplinado?

**Eduardo:** Em algumas aulas sim.

**Pesquisador:** E por que assim em algumas aulas? O que acontece nessas aulas?

**Eduardo:** Tem aula que eu não sei a matéria, eu não aprendo e também não gosto. Pelo fato de eu não saber eu não gosto da matéria.

**Pesquisador:** E aí você faz o quê?

**Eduardo:** Ah! Levanto, saio. Peço para ir ao banheiro, demoro.

**Pesquisador:** Tudo isso porque você não consegue aprender?

**Eduardo:** É.

Esse garoto, entre todos os estudantes da classe do 7º C, além de ser o mais frequente na indisciplina era também o que apresentava mais dificuldades na realização das atividades escolares, especialmente relacionadas à leitura e escrita. Como se observa, o fato de Eduardo se levantar, sair da sala e demorar para retornar soa como uma estratégia para tentar lidar melhor com a angústia de não conseguir realizar o conteúdo da aula, evitando, em ocasiões como essa, atrapalhar o trabalho pedagógico. Isso demonstra que a conduta

disciplinar de Eduardo pode estar sendo influenciada pela aflição de não conseguir ir bem na escola. À vista disso, emerge a indicação de que a indisciplina pode ser protagonizada, sobretudo, em razão da inquietude provocada pela dificuldade de se apropriar dos conhecimentos escolares, tal como pode igualmente estar associada ao sentimento de não reconhecer o contexto da sala de aula como o lugar de efetivação dessa apropriação. Disso, suscita a tese da indisciplina como contestação, que de maneira correlata está associada à percepção do desinteresse da escola em dedicar-se efetivamente a esses alunos, *os excluídos do interior* (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2018).

De modo geral, enquanto os estudantes que conciliavam as características de “indisciplinados” e bons alunos conseguiam escapar da reprovação, outros que combinavam uma conduta desviante com a dificuldade para aprender tinham mais chance de repetir de ano. Assim, como mencionado, os oito estudantes que mais protagonizavam a indisciplina e também tinham dificuldade para aprender foram reprovados ao longo de dois anos letivos. Dois foram reprovados no 6º ano e seis no 7º ano. Casos de retenção fora desse padrão aconteceram somente quando a legislação educacional se sobrepôs à ação docente. Esse foi o caso de dois estudantes no 7º ano, em que uma menina e um menino foram reprovados e nenhum deles tinha problema de indisciplina. Isso ocorreu devido ao excesso de faltas, pois ambos ultrapassaram o limite máximo de 25% estabelecido no Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996). Essas duas reprovações, portanto, não tiveram relação direta com a sala de aula e reforçam a hipótese de exclusão relacionada à dificuldade enfrentada pelas crianças de famílias mais pobres para frequentar uma escola distante do seu local de moradia.

Por sua vez, se a combinação fosse de bom comportamento com dificuldade para aprender o risco de reprovação era quase inexistente. Durante o estudo empírico nenhuma criança com essas características foi reprovada, apesar de a escola, semelhantemente à constatação de Ribeiro e colaboradores (2018), exigir uma produção homogênea, não considerar as diferenças individuais e tampouco oferecer procedimentos especiais para o atendimento dessas crianças. No caso das meninas, o esforço para realizar as atividades propostas e ser aprovadas já era esperado:

A Natália tinha muita dificuldade, mas fazia. Eu fui incentivando e ela foi ganhando uma confiança. A Geovanna, eu acho que a Geovanna também tinha bastante dificuldade. Não chegava a não ser alfabetizada. Das meninas, todas sabiam ler e escrever. Tinham as suas dificuldades. Mas eu acho que nenhuma delas simplesmente não fazia a lição. Elas acabavam fazendo (Professora Carolina).

Pelo relato da professora é possível inferir que a proficiência dessas duas alunas na disciplina de Língua Portuguesa era precária para o nível exigido no 7º ano. Se as dificuldades enfrentadas no plano curricular não contam para a reprovação, isso nos leva a depreender também que a reprovação pode funcionar como uma punição aos “bagunceiros contumazes”, tornando penalizáveis, nas palavras de Foucault (2007, p. 149), “as frações mais tênues da conduta” ao dar “[...] uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes ao aparelho disciplinar”.

Enquanto o grupo dos meninos entrevistados foi formado por bons alunos e também pelos mais indisciplinados, o grupo das meninas foi composto exclusivamente por boas alunas, já que nenhuma garota foi mencionada por ter problema de indisciplina. Esse resultado coincide com o de Carvalho (2004), no qual o grupo de oito estudantes com registro de indisciplina no livro de ocorrências foi constituído exclusivamente por meninos. Situação semelhante foi constatada por Ferrari e Almeida (2012), em que 20 dos 21 casos examinados diziam respeito a situações de indisciplina com meninos.

## O GÊNERO NA INDISCIPLINA

Ainda que a maior evidência seja de protagonismo quase absoluto dos meninos no campo disciplinar, as suas dificuldades escolares vão além dos problemas de comportamento. O fraco desempenho nos estudos, as reprovações ou até mesmo algo mais crítico como a situação de fracasso escolar<sup>10</sup> (CHARLOT, 2000; CARVALHO, 2003) revelam que as desigualdades de gênero na escola pendem mais contra os meninos, como vem indicando uma vasta gama de estudos (ANDRADE; FANCO; CARVALHO, 2001a; 2001b; 2003; 2004; 2009; FERNÁNDEZ, 1990; MADEIRA, 1997; RIBEIRO, 1993; ROSEMBERG, 2001; SILVA, et al., 1999; MATOS; FERRÃO, 2016; OSTI; MARTINELLI, 2013; PATTO, 1990; 2007; SILVA NETO, 2019; SILVA NETO; CARVAHO, 2022; SORES, 2005;).

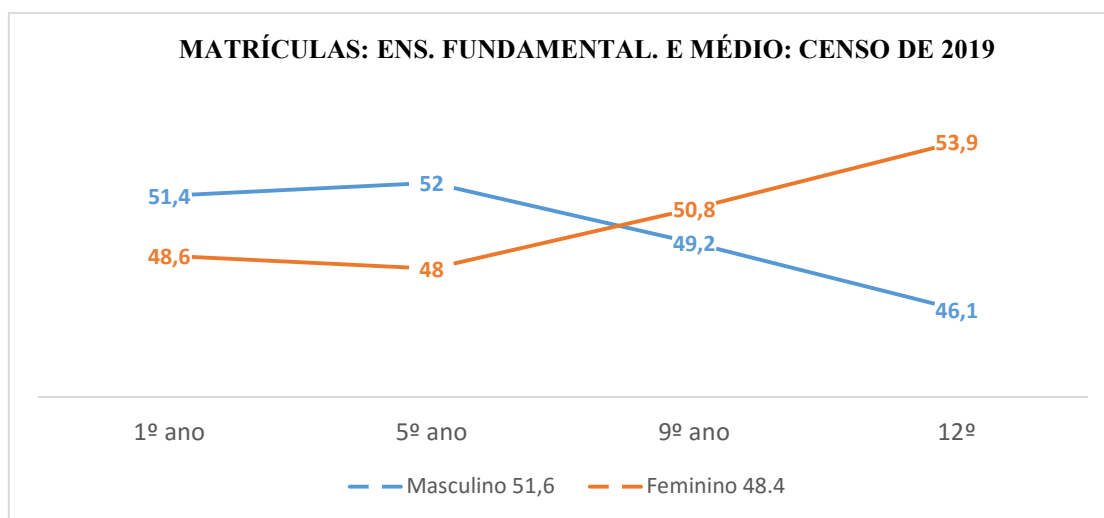
Os percalços enfrentados pelos meninos também têm refletido no fenômeno de inversão na taxa de matrícula ao longo do ensino fundamental e do ensino médio. De acordo com os dados do Censo da Educação Básica de 2019<sup>11</sup>, o percentual de matrículas de alunos na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental é de, aproximadamente, 51% de meninos e 49% de meninas. Em função do acúmulo de reprovações, as taxas de matrícula começam a se inverter a partir dos anos finais do ensino fundamental, como mostra o gráfico 1:

**Gráfico 1** – Proporção de matrículas no Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio – Censo 2019

---

<sup>10</sup> Para Carvalho (2003), fracasso escolar é um termo usado para expressar a situação de estudantes que têm uma trajetória escolar marcada pela repetência e pela evasão, que têm um percurso mais acidentado e não se apropriam da leitura e da escrita.

<sup>11</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/meninas-tem-mais-sucesso-na-trajetoria-escolar-desafio-e-corriger-distorcoes-para-os-meninos>



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo Escolar de 2019

Como se vê, no 9º ano as meninas passam a ser maioria, na proporção de 50,8% dos estudantes do ensino fundamental. Essa tendência de distanciamento continua no ensino médio e na educação superior, na qual, entre os concluintes, as meninas apresentam o percentual de matrícula de 60,5%, contra 39,5% dos meninos. Nessa mesma linha, Osti e Martinelli (2013), já confirmavam a desigualdade de gênero como um fator relevante na análise da trajetória escolar dos estudantes, de maneira que seria possível “afirmar que são os meninos, de maneira geral, a encabeçarem as estatísticas por apresentarem maiores índices de reprovação, evasão e dificuldades” (p. 8).

Não obstante, é na análise do fenômeno da indisciplina escolar que a proporção de participação dos meninos salta aos olhos, muito provavelmente porque a escola ainda é um lugar de práticas e discursos que implicam uma rede de relações de gênero da qual se tem pouca percepção (CARVALHO, 2004). Nesse sentido, como assinalado por Noronha e colaboradores (2008, p. 9), “sob a ótica das relações de gênero, o funcionamento das salas de aula e os modos de exercer o magistério são construções históricas que destinam os lugares sociais de homens e mulheres”. Apesar da constatação dessa complexidade do problema feita por Carvalho (2004) e Noronha e colaboradores (2008), observa-se a escassez de trabalhos que abordam a interface da indisciplina com as categorias gênero e masculinidade. São poucas as produções que consideram as construções de gênero para compreender os eventos disruptivos na sala de aula, embora essa inter-relação já seja observada desde a década 1990 (BADIA et al., 2012; MOREIRA; SANTOS, 2004; NEVES, 2008; 2013; SANTOS, 2007; SILVA et al., 1999; SILVA; PEREIRA, 2022; SILVA NETO, 2019; SILVA NETO; BARRETTO, 2018; SILVA NETO; CARVALHO, 2022).

Concordamos com Carvalho (2004, p. 36) que “para compreender as trajetórias escolares dos alunos do sexo masculino é preciso levar em conta os aspectos de aprendizagem e comportamento em suas complexas inter-relações”. Nessa perspectiva, é importante superar a ideia, ainda muito corrente entre os docentes, de que as meninas são mais adaptadas à escola, são mais organizadas, passivas e têm todo um comportamento adequado à cultura escolar, enquanto os meninos são mais indisciplinados, mais

desorganizados e tendem a uma postura antiescola (CARVALHO, 2003; SILVA et al., 1999). Nesse registro, à luz dos postulados de Foucault (1999), é possível afirmar que a diferença de comportamento entre meninas e meninos estaria mais relacionada ao tipo de sujeito que se quer controlar mais intensamente, a fim de produzir os corpos dóceis necessários a uma certa ordem em que a autoridade prescinde do mais ínfimo resquício de liberdade. Como afirmam Moreira e Santos (2004, p.18), a escola é “um espaço de relações movidas pelo desafio do desejo e vontade de ordem e controle”.

Ademais, cabe destacar que a expectativa de um comportamento mais docilizado das meninas parece corresponder aos métodos coercitivos utilizados para manter o controle eficiente sobre os seus corpos, com base em classificações arbitrárias de comportamentos que supostamente seriam mais adequados para elas (CARVALHO; 2004; SILVA NETO, CARVALHO, 2022). Essa sujeição constante tem o objetivo de estabelecer uma relação de docilidade-utilidade, com vistas a obter um comportamento mais ordeiro voltado para a produtividade na sala de aula.

Em razão de tudo isso, confirmamos a hipótese de que as noções de gênero, as formas de masculinidade e feminilidade orientam o comportamento de meninos e meninas, tanto quanto interferem na percepção e conseqüentemente na maneira como os docentes lidam com a indisciplina na sala de aula, o que indica uma compreensão binária de gênero.

Além disso, assim como os meninos, as meninas também apresentam dificuldades no percurso da escolarização, mas isso é ignorado basicamente porque a ideia predominante de bom aluno está mais relacionada ao bom comportamento do que ao bom desempenho escolar. Em outros termos, já que as meninas não perturbam a ordem na sala de aula elas vão seguindo sem maiores percalços, ainda que as dificuldades de aprendizagem persistam.

## **INDISCIPLINA E REPETÊNCIA: INTERFACES COM A CLASSE SOCIAL E COR/RAÇA**

Outro resultado relevante diz respeito à interface entre a indisciplina e a condição social dos estudantes. Constatamos que predominava a situação de pobreza no grupo dos alunos de conduta disciplinar mais difícil. Nove entre os dez alunos que mais perturbavam a ordem na sala de aula pertenciam ao grupo de famílias mais pobres econômica e culturalmente. Os pais/mães desses estudantes têm baixa escolaridade, ocupam carreiras profissionais de menor remuneração e maior condição de subalternidade, como vigilantes, diaristas, trabalhadores informais, motoristas etc., em contraste com a maioria de seus colegas de sala, cujos pais/mães têm escolaridade média ou superior, acessam profissões de maior prestígio social, alguns dos quais ocupam funções de liderança.

Levando em conta que entre os dez garotos considerados “indisciplinados” nove pertencem a famílias de baixa renda e oito passaram pela experiência da reprovação, é possível inferir que o sucesso escolar tem a identidade sociocultural dos estudantes como uma variável dependente. Ainda que a condição sociocultural seja um fator adventício, pois

a desigualdade social não é produzida na escola, os seus efeitos podem ser minorados com ações voltadas para o apoio pedagógico mais específico destinado a esses alunos. Observamos, no entanto, o desconhecimento da instituição escolar frente esta constatação da coincidência da indisciplina e a repetência com as disposições de origem dos estudantes, ao mesmo tempo em que estes são confrontados com a exigência da escola de respeito puro às suas formas institucionais (BOURDIEU, 2005). Em vista disso, como alertado, é muito provável que a instituição escolar seja vista “cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2018, p. 483).

No tocante à interconexão da indisciplina com a categoria cor/raça, a análise ficou prejudicada por conta da quase inexistente presença de estudantes negros na escola e na sala de aula. Durante o estudo de campo, apenas no 6º ano, em 2016, constatamos a presença de um aluno com essa característica. Sobre ele, podemos dizer que era um aluno que se envolvia frequentemente em indisciplina, apresentava dificuldades para aprender, foi reprovado naquele mesmo, bem como transferiu-se para outra escola em 2017. Neste cenário, cabe situar a nossa análise nos marcos da sociologia das ausências preconizada por Santos (2004) e Gomes (2017), de modo que é necessário transformar essa ausência em presença, para não relegar os estudantes negros à invisibilidade, reconhecendo que isso é resultado de um processo histórico de exclusão.

Assim, a localização da escola pode ser a hipótese mais provável para este fenômeno, já que o estabelecimento de ensino está situado em um bairro de classe média e a população local não frequenta a escola pública, o que favorece a absorção da demanda de outras localidades. Esse deslocamento, por sua vez, exige o gasto com transporte e, eventualmente, a disponibilidade de alguém da família para acompanhar os estudantes até a escola. Evidentemente, isso pode impactar negativamente na escolha das famílias mais empobrecidas que desejam matricular os filhos nesta escola. Nesse caso, o fator econômico pode afetar ainda mais a população negra que historicamente foi mais pauperizada que a branca (GÓIS, 2008).

A localização desta escola, sua infraestrutura física e presença de professores mais experientes, gera uma verdadeira concorrência entre os estudantes de bairros próximos e até mais afastados. Tal situação assemelha-se àquela descrita por Van Zanten (2009), que, baseando-se em entrevistas feitas em quatro municípios da periferia de Paris, conclui que a escolha da escola tornou-se um fenômeno social importante. Segundo a autora, a escolha pela fixação de residência muitas vezes é motivada pela expectativa das famílias de morar próximo a um “bom” estabelecimento de ensino e que isso aprofunda a desigualdade escolar, visto que este processo favorece a concentração de alunos com as disposições favoráveis à escolarização e com características sociais, culturais e étnicas mais equivalentes. Esse mesmo processo georreferenciado de matrícula pode explicar a baixa presença de crianças negras na escola em que realizamos o estudo, já que os alunos são matriculados nos estabelecimentos de ensino mais próximos de suas casas, mas, diferentemente da realidade francesa descrita

por Van Zanten (2009), na cidade de São Paulo as famílias podem solicitar a mudança de escola, desde que arquem com os custos do deslocamento.

A constatação da ausência de crianças negras nesta escola mostra que esse contexto não favorece a prática da educação de encontros e cuidados para todos, na perspectiva de hooks (2013), sobretudo porque o que se testemunha é a produção de diferentes formas e níveis de ausências e ocultamentos (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018). Nessa perspectiva, se este não é o lugar reservado à transgressão das crianças negras, tampouco o será para a própria escola, dada a ausência da diversidade.

Do ponto de vista do atrativo oferecido por esta escola, o indicador mais explícito para orientar a escolha das famílias é a nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>12</sup>. Em 2015, ano que antecedeu o início da pesquisa, o IDEB da escola no 5º ano foi 6.6 e a meta projetada era 7.0, enquanto no município de São Paulo a nota foi 5.8 e a nota projetada 5.4. Nesse mesmo período, a nota do Estado de São Paulo foi 6.4 e a nota projetada 5.8, sendo que para o Brasil a nota foi 5.3 e a projeção 5.8. Como se vê, os indicadores da escola são mais expressivos do que as médias alcançadas e projetadas nos âmbitos municipal, estadual e nacional, o que faz dela uma instituição reconhecida na região. Contudo, isso pode ser corolário ao efeito de exclusão previsto por Van Zanten (2009), onde a escola se torna o lugar dos *aristoi* – os melhores –, onde a seletividade pode se dá pela via socioeconômica e/ou pela eliminação dos chamados “bagunceiros” e também dos repetentes.

### **FATORES INTRAESCOLARES: EVIDÊNCIAS SOBRE O CLIMA DISCIPLINAR E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO<sup>13</sup>**

Assim como se constata que os sujeitos da indisciplina e de percurso escolar mais acidentado são aqueles que detêm características particulares, verificamos também que a quantidade de propostas de reprovação feitas pelos docentes está diretamente relacionada ao bom clima disciplinar instituído na classe. Por conseguinte, os docentes vistos pelos estudantes como os mais negligentes com o clima disciplinar são também os que apresentam maior índice de reprovação ou de indicação para reprovação. O resultado obtido corrobora um dos principais achados do trabalho de Matos e Ferrão (2016), no sentido de que a diminuição da taxa de reprovação é um parâmetro associado ao clima disciplinar favorável à realização do trabalho pedagógico. Segundo os autores, tanto no Brasil quanto em Portugal “o clima disciplinar funciona como um fator de proteção com relação à repetência: quanto melhor o clima disciplinar (quanto menor a indisciplina) na sala de aula, menor é a probabilidade de repetência” (MATOS; FERRÃO, 2016, p. 631).

---

<sup>12</sup> Índice criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e passou a ser realizado a cada dois anos, com o objetivo de medir, em âmbito nacional, a qualidade do aprendizado e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

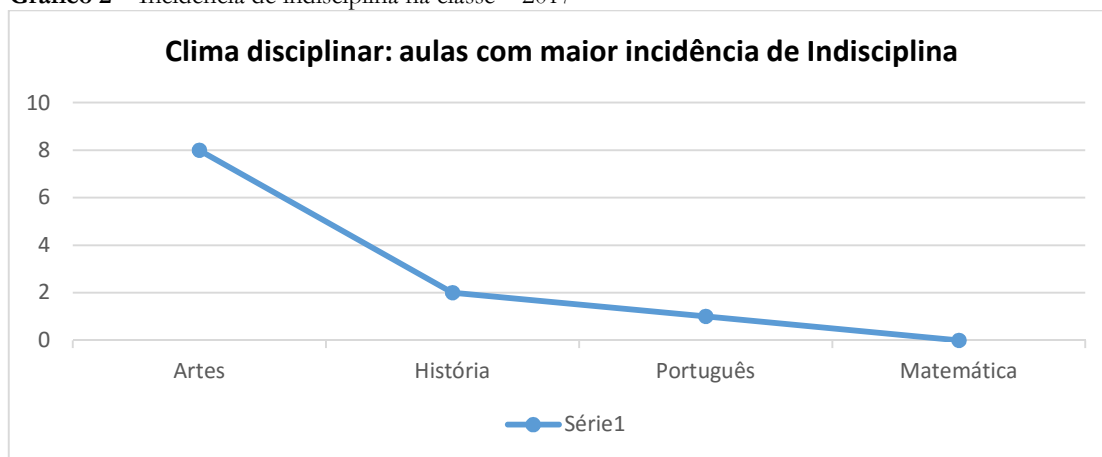
<sup>13</sup> Esses dois instrumentos foram baseados no PISA – *index of disciplinary climate* and *index of teacher-student relations* (OECD, 2013).



Não obstante, professores com índices mais baixos de indicação de reprovação no conselho de classe coincidentemente eram os mesmos que mantinham a melhor disciplina nas aulas, confirmando resultados mais positivos obtidos nas respostas dos alunos no inquérito sobre o clima disciplinar. Nesse instrumento, os alunos tinham que responder a cinco questões: 1) os alunos não ouvem o que o professor fala; 2) o professor tem que esperar muito tempo até que os alunos fiquem quietos; 3) há barulho e desordem; 4) os alunos não conseguem trabalhar direito; 5) os alunos não começam a estudar logo que inicia a aula. Para todas elas havia as mesmas quatro possibilidades de resposta: a) em todas as aulas; b) na maioria das aulas; c) em algumas aulas; d) nunca ou quase nunca.

Os resultados confirmaram que os professores de História, Português e Matemática foram os mais bem avaliados, enquanto a professora de Artes obteve a pior avaliação, conforme expresso no gráfico 2:

**Gráfico 2** – Incidência de indisciplina na classe – 2017



Fonte: arquivo pessoal

Ao confrontar o gráfico com algumas características dos três professores mais bem avaliados, identificamos correspondência direta entre a boa gestão disciplinar na sala de aula e o índice de reprovação. De fato, os professores de História, Português e Matemática mantinham uma boa gestão de sala de aula<sup>14</sup>, demonstravam interesse pela aprendizagem dos alunos e eram mais rigorosos com a disciplina, sem, no entanto, exigir a submissão dos alunos. O ambiente mais descontraído foi constatado nas aulas de História, enquanto nas aulas de Matemática o funcionamento era mais metódico e ritualístico. Quando os alunos chegavam na classe de Matemática<sup>15</sup>, os livros já estavam sobre as carteiras. Havia pouca movimentação e os alunos só se levantavam ou falavam com a autorização do professor. De igual modo, concordamos que, quando se considera fatores intraescolares que influenciam na indisciplina dos alunos, “o professor constitui um elemento importante para se compreender o clima disciplinar em sala de aula. Suas características, atitudes e práticas

<sup>14</sup> Para Gauthier e colaboradores (2006, p. 241), a gestão em sala de aula é entendida como um “[...] conjunto de regras e disposições necessárias para criar um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”.

<sup>15</sup> Nesta escola, cada disciplina tem uma sala de aula específica, chamada sala ambiente.

podem exercer um papel fundamental na prevenção dos comportamentos de indisciplina” (SILVA; MATOS, 2017, p. 409).

Esses dados coincidem com o que observamos nas entrevistas dos estudantes, onde o clima disciplinar na aula de Artes era visto como o mais conturbado e ao mesmo tempo os alunos achavam que esse aspecto recebia pouca atenção da professora:

**Pesquisador:** Leandra, em qual aula você acha que tem mais indisciplina?

**Entrevistada:** Na aula de Artes.

**Pesquisador:** E o que a professora faz quando os alunos bagunçam?

**Entrevistada:** Ah! Nada. Geralmente ela dá uma bronca, só que geralmente eles continuam.

**Pesquisador:** E por que você acha que eles fazem bagunça na aula de Artes?

**Entrevistada:** Porque ela deixa e ela não liga muito.

Como se vê, a aluna Leandra fala da incapacidade e/ou impotência da professora para lidar com a indisciplina dos alunos na sala de aula, o que soa como renúncia à responsabilidade docente. O teor da fala da garota sugere que a autoridade docente deve ser constituída também pela forma de lidar com os estudantes na classe, o que constitui um aspecto complementar ao saber necessário para o exercício da profissão docente.

Quanto à relação professor-aluno, da mesma forma os estudantes tinham que responder a cinco questões: 1) Os alunos se relacionam bem com o/a professor/a; 2) O professor/a se interessa pelo bem-estar dos alunos; 3) O professor/a realmente se interessa pelo que tenho a dizer; 4) Caso precise de ajuda, posso contar com o/a professor/a 5) O/a professor/a me trata de maneira justa. Também, para todas as perguntas as quatro possibilidades de resposta eram idênticas: a) concordo totalmente; b) concordo; c) discordo; d) discordo totalmente.

O nosso resultado coincide com o encontrado por Silva e Matos (2017), na medida em que se constatou que a boa relação que o professor estabelece com os seus alunos funciona como um efeito de proteção contra a indisciplina. Assim, quanto melhor for a relação professor-aluno menor será a indisciplina na sala de aula. Novamente, os professores de Matemática, História e Português foram os mais mencionados quanto à maneira de se relacionarem bem com os estudantes. Por sua vez, as professoras de Artes e Geografia foram citadas como o oposto disso. A primeira por ser permissiva, como revela o excerto acima, e a segunda por ser considerada injusta e por perder trabalhos dos alunos e, ainda, responsabilizá-los por isso. Ao ser perguntado sobre o que não gosta na escola, o aluno Antônio respondeu: “Eu não gosto muito da aula de Geografia e só. [...] Eu não gosto muito da professora porque eu nunca mesmo, eu nunca fazendo nada ela tirava as minhas notas, mas eu sempre tentei me esforçar ao máximo na aula dela”. Ainda sobre essa professora, informa a aluna Karen:

**Pesquisador:** Karen, qual é a aula que você menos gosta?

**Entrevistada:** (pausa) Acho que Geografia (bem lentamente).

**Pesquisador:** Por quê?

**Entrevistada:** Porque quando a gente deixa alguma coisa com a professora e ela perde, aí ela tem que brigar com a gente porque a gente que perdeu. A gente deixa as coisas com ela e ela fala que foi a gente que perdeu.

Essas percepções dos estudantes, evidenciam a responsabilidade que eles atribuem aos professores sobre o tipo de interação pedagógica que estes desenvolvem e o clima disciplinar cultivado na classe. Sobre isso, Eduardo, considerado o aluno mais indisciplinado do 7º ano C e também o que mais tinha dificuldade para aprender, fala sobre a indisciplinada na aula de Artes: “ninguém respeita a professora. Todo mundo quer bagunçar conversar”.

Cabe ressaltar, no que tange à consideração de ideias sobre os professores nos relatórios do PISA, ainda que seja necessário e importante obter informações sobre o clima disciplinar e a relação professor-aluno, principalmente quando se busca identificar fatores de manutenção das desigualdades educacionais, concordamos com Peterson e Molstad (2016) quando afirmam que o PISA conceitualiza uma narrativa textual nos relatórios que inculcam ideias sobre os professores e as atividades que eles desempenham. Nesse sentido, os autores informam que “a abordagem de ‘jogo de linguagem’ é usada para mostrar como o PISA discursivamente constrói uma visão específica de como os professores são compreendidos e suas ações preenchidas de conteúdo” (PETERSON; MOLSTARD, 2016, p. 631).

Em vista disso, entendemos que o professor também é parte de um sistema que organiza a sociedade com base em uma *racionalidade* capaz de estruturar e ordenar a conduta dos indivíduos, que são regidos por parâmetros mais individualistas nas relações interpessoais (DARDOT; LAVAL, 2016). Esse processo é consoante com a lógica da *governamentalidade* neoliberal descrita por Foucault (2008), engendrada no encontro entre as técnicas de si e as técnicas de dominação exercidas sobre os outros. É essa lógica neoliberal que, entre outras coisas, atravessa a existência e a prática docente e que, evidentemente, influencia o contexto escolar. Conforme lemos em Dardot e Laval (2016, p. 17), “o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”.

## **SOCIOGRAMA: ACEITAÇÃO E/OU REJEIÇÃO DOS BAGUNCEIROS PELOS SEUS PARES**

No que tange às relações interpessoais no segmento de estudantes, particularmente sobre como aqueles que mais frequentemente protagonizam a indisciplina são aceitos ou rejeitados pelos colegas, o sociograma revelou que isso depende bastante do desempenho escolar que esses alunos apresentam. Logo, os alunos de conduta disciplinar contestável e que adicionalmente se davam mal nos estudos, além de serem mais suscetíveis à reprovação, também eram rejeitados pelos seus pares. Alunos com esse perfil não foram escolhidos para realizar atividades em parceria ou em grupo, tampouco foram convidados para estudar em casa ou mesmo para brincar ou conversar no recreio. Todavia, caso a indisciplina fosse combinada com o bom desempenho escolar esse tratamento mudava consideravelmente mesmo quando o aluno estava entre os mais frequentes na indisciplina.

Nesse inquérito, os estudantes tinham que responder a oito perguntas, três para indicar as suas preferências e justificar a escolha: 1) com quem prefere fazer trabalhos em sala de aula; 2) com quem prefere brincar/conversar no recreio; 3) com quem prefere estudar em casa. Inversamente, três para expressar as suas rejeições, basicamente, com a inversão das três primeiras perguntas: 4) com quem não gostaria de fazer trabalhos em sala de aula; 5) com quem não gostaria de brincar/conversar no recreio; 6) com quem não gostaria de estudar em casa. Nas outras duas, tinham que dizer qual o colega que mais atrapalhava as aulas e o que ele fazia para atrapalhar.

Por meio desse instrumento de pesquisa foi possível constatar que os alunos não condenavam a indisciplina dos colegas quando estes iam bem nos estudos. Dessa maneira, a tautocronia *bom aluno e indisciplinado* passava por um processo de elaboração, resultando em uma espécie de anistia aos bagunceiros, de sorte que estes eram lembrados exclusivamente como bons alunos pelos seus pares. Nesse caso, apenas dois alunos receberam o indulto dos colegas e não foram citados entre os que mais atrapalhavam a aula ou entre aqueles com quem não gostariam de fazer trabalhos em sala de aula, de brincar/conversar no recreio e estudar em casa. Por sua vez, outro aluno de conduta disciplinar tão difícil quanto os dois colegas anistiados, mas que ao contrário deles apresentava dificuldades para aprender, foi o mais citado entre os que atrapalhavam a aula, o mais rejeitado para realizar atividades e para conversar ou brincar no recreio. Em face disso, infere-se que, na perspectiva dos estudantes, a forma legitimada de masculinidade era compatível com uma boa dose de indisciplina, desde que isso não divergisse de uma boa performance nos estudos.

Destaca-se, no entanto, que, ao contrário dos estudantes, os professores eram incomplacentes com os bagunceiros mais obstinados, mesmo quando esses conseguiam combinar a indisciplina com bom desempenho escolar. Eles não assimilavam bem o sincronismo *bom aluno e indisciplinado*, indicando que, na prática de masculinidade mais valorizada por eles, bom desempenho escolar não poderia combinar com indisciplina, como expressa claramente o professor de história:

Ele [Rômulo] é muito bom e muito inteligente, mas essas atitudes que eram para causar, para desestabilizar [...] me deixavam muito bravo na hora, com muita raiva. [...] Porque uma coisa é um aluno fazer isso e não estar entendendo o que você está falando. Outra coisa é o Rômulo, que tinha pleno domínio sobre o que você estava falando e sobre o que estava acontecendo. Ele tinha capacidade de dar um show em sala de aula e faz isso. Aí fica marcado (Professor David grifo nosso).

Esse estudante, que chegou à escola em 2016 e foi imediatamente considerado o melhor aluno da classe, quiçá, da escola, não foi mencionado como recorrente na indisciplina por nenhum dos seus colegas entrevistados, mas, em contrapartida, foi indicado como o terror da sala de aula por quatro dos 11 professores, entre os quais o professor de Matemática, que foi o melhor avaliado pelos alunos nos quesitos clima disciplinar e relação professor-aluno. Este professor citou apenas Rômulo como indisciplinado nas suas aulas. Tudo indica que os professores o viam como um aluno incorrigível, que na perspectiva de Gros (2018, p. 28), “o indivíduo incorrigível é aquele diante do qual os aparelhos disciplinares (a escola, a igreja, a fábrica...) confessam sua impotência. Por mais que seja vigiado, punido,

por mais que lhe imponham sanções, o submetam a exercícios, ele continua incapaz de progresso [...]”.

Em certo sentido, entre os docentes, a impossibilidade da combinação *bom aluno* e *bagunceiro* pode ser analisada sob a perspectiva de uma racionalidade em que as condutas disciplinares devem obedecer a uma economia moral de tradição conservadora baseada na subjugação e na obediência como resultado da submissão (GROS, 2018). Nesse caso, a sala de aula seria o lugar de se estabelecer a ordem voltada para uma lógica de produtividade que não é outra senão aquela da sociedade capitalista. Logo, a subordinação e o conformismo devem ocupar o lugar do consentimento e, conseqüentemente, de qualquer forma de transgressão, a fim de preservar o espaço da produtividade escolar. Isso, em grande medida, explica o motivo do remanejamento de Rômulo para um agrupamento diferente dos seus colegas em 2017. Naquele ano, ao excluir o melhor aluno do agrupamento do 7º ano C, fica também explícito que a economia moral da produtividade escolar não pode se basear em outra coisa senão na reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 2014), pois o que se visa é produzir um corpo disciplinado e produtivo.

Em tempo, cabe destacar que diferentemente do resultado aqui encontrado, o estudo de Carvalho (2009) verificou que a combinação bom aluno e indisciplinado pode ser assimilada de maneira diferente também pelos professores quando se trata de alunos de faixa etária menor. Esta autora, ao investigar como se produzem trajetórias escolares de fracasso entre crianças na etapa de alfabetização, constatou que os percalços aconteciam com maior frequência entre crianças do sexo masculino e que havia condescendência, ou mesmo admiração de algumas professoras em relação aos alunos que apresentavam uma prática de masculinidade que combinava indisciplina com bom desempenho escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como vem indicando uma gama considerável de estudos, constatamos que os estudantes que protagonizam a indisciplina são também os que têm maior tendência à reprovação (CARVALHO, 2003; CORREA, 2017; COUTO, 2017; LAGOS; CENTURION, 2018; MATOS; FERRÃO, 2016; SILVA; MATOS, 2014, 2017), assim como são predominantemente do sexo masculino (CARVALHO, 2004; FERRARI; ALMEIDA, 2012; SILVA NETO, 2011; 2017, 2019; SILVA NETO; BARRETO, 2018; SILVA NETO; CARVALHO, 2022). São os meninos que quase exclusivamente protagonizam a indisciplina mais ruidosa e são mais reprovados.

À vista disso, no tocante à questão de gênero, tal como concluído por SILVA NETO e CARVALHO (2022), a análise indica a necessidade de ir além da percepção da diferença sexual, que é uma referência mais próxima e, conseqüentemente, a mais facilmente perceptível. Assim, para que as questões de indisciplina e repetência sejam devidamente consideradas na escola é necessário, como sinalizado por Scott (1995), sair da classificação binária de gênero. Nesse sentido, deve-se partir da percepção da diferença sexual, mas ir além disso com vistas a apreender significados que dão formas mais complexas e sutis às relações

de poder que se estabelecem nos processos de interação na sala de aula e na escola. Em vista disso, este trabalho sinaliza que os fatos que caracterizam as desigualdades na sala de aula não são aleatórios e formam um conjunto complexo composto por variáveis intra e extraescolar, como o clima disciplinar, a relação professor-aluno, questões identitárias e de classe.

Com base na análise dos fatores que influenciam na (in)disciplina da sala de aula, concordamos com Silva e Matos (2017) que a indisciplina parece ser mais dependente de fatores intraescolares. Conforme vimos, os professores não ofereciam nenhum tipo de apoio adicional aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, tampouco buscavam enfrentar e interpretar a indisciplina com um olhar mais sociológico ou, quando menos, não tanto revanchista. Por esse ângulo, estamos considerando que o impacto de fatores extraescolares como a origem social, por exemplo, poderiam ser relativizados se o melindre dos docentes não atrapalhasse a compreensão adequada dos meandros da indisciplina e dos entraves que levam à repetência. Nessa perspectiva, tão importante quanto apoiar mais efetivamente os alunos com dificuldades é construir um bom clima disciplinar consolidado na mais fecunda relação entre professores e alunos.

Tal perspectiva já foi assinalada por SILVA NETO e BARRETO (2018), quando os autores identificaram o projeto político-pedagógico de natureza democrática como um fator essencial na construção da ordem na sala de aula, combinado com a compreensão dos educadores de que a disciplina na escola melhora à medida que o trabalho pedagógico se aprimora. Informam, ainda, que é possível à escola, por meio de seus processos socializadores, resguardar-se, pelo menos em parte, da pressão de fatores extraescolares. Nesse sentido, ainda que a escola seja suscetível a fatores macroestruturais, ligados aos acontecimentos sociais mais amplos, ela pode fazer algo para minimizar esses efeitos.

Por fim, com base nas observações de campo e nos dados da pesquisa empírica, identificamos que o nível de disciplina na classe variava de acordo com a forma de trabalho e a interação pedagógica dos docentes. Assim, destacamos que múltiplos fatores estavam relacionados à diferença entre os professores que conseguiam instalar um bom clima disciplinar e os que não conseguiam, quais sejam: a clareza maior de respeito às necessidades de aprendizagem dos alunos; a organização das aulas, incluindo a diversidade de materiais e atenção com a disciplina; a forma como interagem com os estudantes; a abertura para o diálogo etc. Em síntese, a apropriação desses saberes possibilita maior clareza na relação dialética de princípios como autoridade e liberdade. Educadores com esse perfil provavelmente compreendem que o desafio é pensar em ordens que contenham o paradoxo da autoridade e da liberdade em uma única equação (SHILLING, 2012). Isto posto, ao reconhecer e saber lidar com os fatores intraescolares, os docentes favorecem o ambiente de aprendizagem e, portanto, reúnem condições mais favoráveis à produção da disciplina desejada.

Por seu turno, trabalhar para evitar que a escola seja apenas um instrumento de reprodução social depende, sobretudo, do conhecimento sobre o fenômeno da indisciplina

escolar e dos múltiplos fatores de sua produção, o que é possível quando se toma o que é limiar e marginal como referência da compreensão sociológica do problema.

## **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

### **DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES**

#### **INDICIPLINA E REPETÊNCIA ESCOLAR: OS MEANDROS DE UMA RELAÇÃO**

O manuscrito em questão foi elaborado a partir da tese de doutoramento de Cláudio Marques da Silva Neto, com orientação de Marília Pinto de Carvalho e com a participação de Luciano Campos da Silva como um dos membros da banca examinadora. Todas as pessoas que atendem a critérios de autoria de artigo são listadas como autores, e todos os autores estão suficientemente no trabalho para assumir responsabilidade pelo seu conteúdo, incluindo participação no conceito, análise, redação ou revisão do manuscrito, conforme detalhamento a seguir.

#### **DETALHAMENTO DAS CONTRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS DOS AUTORES**

Concepção e desenho do estudo: Cláudio Marques da Silva Neto, Marília Pinto de Carvalho

Revisão da literatura: Cláudio Marques da Silva Neto, Marília Pinto de Carvalho, Luciano Campos da Silva

Aquisição de dados: Cláudio Marques da Silva Neto, Marília Pinto de Carvalho, Luciano Campos da Silva

Análise e interpretação de dados: Cláudio Marques da Silva Neto, Marília Pinto de Carvalho, Luciano Campos da Silva

Elaboração do manuscrito: Cláudio Marques da Silva Neto, Luciano Campos da Silva

Revisão intelectual do manuscrito: Cláudio Marques da Silva Neto, Luciano Campos da Silva

Aprovação final da versão a ser submetida à revista: Cláudio Marques da Silva Neto, Luciano Campos da Silva

São Paulo, 10 de abril de 2023.



Cláudio Marques da Silva Neto  
Pós-Doutorando na Faculdade de Educação da USP  
Universidade de São Paulo – USP

## CONFLITO DE INTERESSES

### DECLARAÇÃO

Declaro não estar submetido a qualquer tipo de conflito de interesse junto aos participantes ou a qualquer outro colaborador, direto ou indireto, para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado “Relações de Gênero e Indisciplina Escolar: masculinidades em jogo”, sob orientação da Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho, e do qual decorre este artigo intitulado “Indisciplina e Repetência Escolar: os meandros de uma relação”, cujos autores envolvidos são: “Cláudio Marques da Silva Neto e Luciano Campos da Silva”.

Declaro ainda que minha atuação como pesquisador é independente, autônomo e comprometida com o interesse precípua de defesa de direitos e a segurança dos participantes de pesquisa nos termos da Resolução 466/12 e demais diretrizes éticas em pesquisas envolvendo seres humanos.

São Paulo, 10 de abril de 2023.



**Cláudio Marques da Silva Neto**

### DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO DE ÉTICA–USP

Projeto: “Relações de Gênero e Indisciplina Escolar: masculinidades em jogo”

**Interessado:** Cláudio Marques da Silva Neto

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa de doutorado: “Relações de Gênero e



Indisciplina Escolar: masculinidades em jogo”, de autoria do pesquisador Cláudio Marques da Silva Neto, nº USP 3067272, coordenada pela Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho, e considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 13 de março de 2023

Profa. Dra. Flávia Inês Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

## REFERÊNCIAS

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.130, p. 161-180, 2007.

ANDRADE, M.; FRANCO, C.; CARVALHO, J. P. de. Gênero e desempenho em matemática ao final do ensino médio: quais as relações? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 77- 96, 2003.

AQUINO, Júlio Groppa. *A indisciplina e a escola atual*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.24, n.2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

BADIA, M.; CLADELLAS, R.; GOTZENS, C.; CLARIANA, M. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 693-712. 2021.

BARROS, F. et al. Fracasso escolar de uma coorte de crianças em Pelotas (RS): a infância do gênero, raça estrutura familiar e situação sócio-econômica. Pelotas: UFPel, 1995. (mimeo).

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 125-156, 2009.

BOURDIEU, P. *Esboço para uma auto-análise*. Coimbra (PT): Edições 70, 2005

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: Talis 2018: segunda parte [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2021. 59 p. il.

CAMARGO, D. A. F. A escola pública de 5a a 8a séries: algumas características dos alunos, dos professores e do trabalho docente em sala de aula. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 10-28, fev./jul. 1992.

CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediuuro, 2009.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista de Estudos Feministas*. 2001a, vol. 9, n. 2, pp. 554-574.

CARVALHO, M. P. de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v.22, n.77, p. 231-252, 2001b.

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

CARVALHO, M. P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf>. Acesso em 14 nov. de 2022.

CARVALHO, M. P. de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 138, p. 837-866, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a08.pdf>. Acesso em 15 out. 2022.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 22, p. 247-290, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644646>. Acesso em 6 set. 2022.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREA, A. S. *(In)disciplina e bullying nas práticas escolares de diretores, coordenadores, docentes e alunos: uma análise à luz da Teoria Crítica*. 2017. 343 p. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

COUTO, A. A. dos A. *Reprovação: efeitos do contexto escolar na trajetória dos alunos do ensino fundamental*. 2017. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p. 29-45, jul. 2003.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

ERIBON, D. *Retorno a Reims*. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 2019.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A. de. Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de Indisciplina. *Educação & Realidade*, vol. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez., 2012. Acesso em 23 jan. 2023.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.2, p. 505-526, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1987/1999.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARCIA, J; Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista\\_PR/95/joe.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf). Acesso em: 30 de set. de 2022.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GÓIS, J. B. H. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 743-768, Dec. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/02.pdf>. Acesso em 12 dez. 2022.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROS, F. *Desobedecer*, tradução de Célia Eivaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-eciencias-](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-eciencias-). 2019. Acesso em 18 dez. 2022.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-171, 2006. Acesso em 27 jun. 2022.

KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY. *O Indivíduo na Sociedade: um manual de psicologia social*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.

LAGOS, M, CENTURION, D. Impacto da indisciplina no processo de ensino do ensino fundamental de escolas públicas e particulares de Porto Velho - RO. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA*, Ariquemes, v. 9, n. 2, p. 668-678, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Claudio/Downloads/618-Texto%20do%20artigo-2257-1-10-20190216%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Claudio/Downloads/618-Texto%20do%20artigo-2257-1-10-20190216%20(1).pdf). Acesso em 22 de nov. de 2022.

LEMOS, J. C. G. *O trabalho docente e a construção da identidade profissional entre encanto e desencantos, abandonos e permanência*. 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/ SP), São Paulo, 2008.

MADEIRA, F. R. Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Unicef, 1997.

MARTINS, J. S. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Contexto, 2018.

MATOS, D. A. S.; FERRÃO, M. E. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n° 161, p. 614-636, jul./set., 2016.

MOREIRA, M. F. S.; SANTOS, L. P. Indisciplina Escolar, Gênero e Sexualidade: Práticas De Punição e Produção De Identidades. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.12, n.69, 2004.

NEVES, P. R. C. *As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola*. 2008. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

NEVES, P. R. C. *Disposições de Gênero e Violências Escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada do município de São Paulo*. 2013. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNCAO, A. A; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 65-86, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n1/05.pdf>. Acesso em 5 de dez. de 2022.

OLIVEIRA, F. A. G.; RODRIGUES, L. *Por uma educação TRANSgressora e TRNASfeminista: possíveis enfrentamentos à produção das ausências através da disciplinarização e subjetivação*. Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista, ano XII, n° 20, p. 83-102, jul.-dez., 2018. Acesso em 10 de jan. de 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. PISA 2012 Results: what makes schools successful? Resources, policies and practices. Paris: OECD, 2013. v. IV.

ORTIGAO, M. I. R.; AGUIAR, G. S. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.94, n.237, p. 364-389, 2013.

OSTI, A.; MARTINELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, Itatiba, SP, v.18, n.3, p. 417-426, 2013.

PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1990.

PATTO, M. H. S. Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.21, n.61, p. 243-266, 2007.

PETTERSON, D.; MOLSTAD, C. Professores no PISA: a esperança e a realização da educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 37, nº. 136, p. 629-645, jul.-set., 2016. Acesso em 10 de jan. de 2023.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados* [online], v. 5, n. 12, pp. 07-21. 1991. Acessado 4 Janeiro 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>.

RIBEIRO, V. M. et al. Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>. Acesso em 25 nov. 2023.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf>. Acesso em 22 dez. 2022.

SANTOS, B. S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-821.

SANTOS, L. P. *Garotas indisciplinadas numa escola de ensino médio: um estudo sob o enfoque de gênero*. 2007. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHILLING, F. I. *Direitos, violência, justiça: reflexos*. 2012. Tese (Livre Docência em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi: 10.11606/T.48.2013.tde-13032013-152052. Acesso em 25 dez. 2022

SCHILLING, F. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? *Educação & Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a03.pdf>. Acesso em 17 dez. 2022.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 20, v.2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, C. A. D. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 207-225, 1999.

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

SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-729, 2014.

SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. Indisciplina no Pisa: entre o intra e o extraescolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 382-416, 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18222/ae.v28i68.4590>.

SILVA, L. C. da; PEREIRA, E. A. S. Percepções sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2022, v. 52. Acesso em 29 de dezembro de 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053147446>.

SILVA NETO, C. M. *(In)disciplina e Violência no Espaço Escolar: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem*. 2011, 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA NETO, C.M. *Indisciplina e Violência Escolar: dilemas e possibilidades*. São Paulo, SP: Porto de Ideias, 2017.

SILVA NETO, C. M. da. *Relações de Gênero e Indisciplina Escolar: masculinidades em jogo*. 2019. 282 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA NETO, C. M. da; BARRETTO, E. S. de S. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e165933.pdf>. Acesso em 21 nov. 2022.

SILVA NETO, C. M. da; CARVALHO, M. P. de. Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2022, v. 52. Acessado 29 Dezembro 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149546>.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação brasileira: fatos e possibilidades. In: BOCK, C.; SCHWARTMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: *Nova Fronteira*. 2005. p. 91-117.

TARTUCE, G. L. B. P., NUNES, M. M. R., & ALMEIDA, P. C. A. de. (2010). Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago.

TOLEDO, C. T.; CARVALHO, M. P. de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 1002-1023, 2018.

VAN ZANTEN, A. *Choisir son école: Stratégies familiales et médiations locales*. Presses Universitaires de France, 2009.

### **Nota sobre autoria**

Os autores contribuíram equanimemente para a escrita deste artigo, no qual apresentam parte dos resultados de uma pesquisa de doutoramento, sendo Cláudio M. da Silva Neto o pesquisador e Luciano Campos da Silva membro da banca examinadora.

### **Disponibilidade de dados**

Os dados referentes às entrevistas realizadas para a pesquisa e questionários aplicados aos alunos estão protegidos por questões éticas. Mas poderão ser divulgados, desde que solicitados aos autores e adotados os procedimentos de preservação das identidades dos sujeitos.

### **Como citar este artigo**

SILVA NETO, C. M. da; CARVALHO, M. P. de. Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 52, 2022.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.