

PERCEPÇÃO DE PAIS E FILHOS SOBRE COERÇÃO DOCENTE E CONHECIMENTO PARENTAL SOBRE O USO DE TAIS PRÁTICAS COM SEUS FILHOS

PARENTS' AND CHILDREN'S PERCEPTIONS OF TEACHER COERCION AND PARENTAL KNOWLEDGE ABOUT THE USE OF SUCH PRACTICES WITH THEIR CHILDREN

PERCEPCIÓN DE PADRES E HIJOS SOBRE LA COERCIÓN DOCENTE Y CONOCIMIENTO PARENTAL SOBRE EL USO DE ESTAS PRÁCTICAS COM SUS HIJOS

Rosina Forteski Glidden*

<https://orcid.org/0000-0003-1521-8240>

Lidia Natalia Dobrianskyj Weber**

<https://orcid.org/0000-0002-2217-447X>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: GLIDDEN, R. F.; WEBER, L. N. D. Percepção de pais e filhos sobre coerção docente e conhecimento parental sobre o uso de tais práticas com seus filhos. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4312>

Resumo: Como prática educativa, a coerção tem sido justificada pela necessidade de disciplinar as crianças. No ambiente escolar o seu uso tem inúmeras implicações que vão desde o fracasso escolar até o prejuízo da relação professor e aluno. Neste trabalho buscou-se investigar a percepção de pais e filhos sobre o uso de práticas coercitivas pelo professor de anos iniciais e o conhecimento dos pais sobre o uso destas práticas com seus filhos. A pesquisa foi realizada em quatro escolas do Sul do Brasil. Participaram 69 pais e 69 alunos, filhos dos pais participantes. Para a coleta de dados foram utilizados dois questionários. Na análise, além da estatística descritiva, foram utilizados os testes *t* de Student e Qui-Quadrado. Os resultados mostraram que os filhos aprovavam mais a coerção do professor do que os pais e que os pais tinham um conhecimento parcial sobre a utilização de práticas coercitivas pelo professor com seus filhos.

Palavras-chave: Práticas coercitivas. Docência. Educação. Psicologia.

Abstract: As an educational practice, coercion has been justified by the need to discipline children. In a school context, its use has countless implications, ranging from school failure to impairment of the teacher-student relationship. The objective of this study was to investigate the perception of parents and children about the use of coercive practices by the elementary school teacher and the parents' knowledge about the use of these practices with their children. This research was conducted at four schools in southern Brazil. The participants were 69 parents and/or guardians and 69 students, the children of the participating parents. For data collection, a

questionnaire was used. And to analyze the data, besides descriptive statistics, the Student's *t*-test and the Chi-square test were used. The results showed that children agree more with coercive teacher practices than do the parents and that the parents had a partial knowledge of the teacher's use of coercive practices with their children.

Keywords: Coercive Practices. Teaching. Education. Psychology.

Resumen: La coerción como una práctica educativa se justifica por la necesidad de disciplinar a los niños, lo que contribuye a una naturalización de esta práctica. Su uso tiene numerosas implicaciones en el contexto escolar, desde el fracaso escolar hasta el perjuicio a la relación profesor y alumno. Este estudio tuvo como objetivo investigar la percepción de padres e hijos sobre el uso de las prácticas coercitivas por profesores de años iniciales y el conocimiento de los padres respecto del uso de estas prácticas con sus hijos. Esta investigación se realizó en cuatro escuelas en el sur de Brasil. Los participantes fueron 69 padres y 69 alumnos, hijos de los padres participantes. Se utilizaron dos cuestionarios para la recolección de datos. Para el análisis de datos además de la estadística descriptiva, se aplicaron la prueba de *t*-test y el Chi-cuadrado. Los resultados demuestran que los niños aprobaron la coerción de los profesores más que los padres, además éstos tenían un conocimiento parcial sobre la utilización de prácticas coercitivas con sus hijos por parte de los profesores.

Palabras claves: Prácticas Coercitivas. Enseñanza. Educación. Psicología.

1 Introdução

Coerção é um tipo de controle efetuado pelo uso de punição (positiva ou negativa) ou de reforço negativo (SIDMAN, 1995; SKINNER, 2000). Sidman (1995), estudioso clássico do fenômeno coerção, salientou que esse tipo de controle está tão presente na vida da maioria das pessoas justamente porque o seu predomínio é subestimado, seu uso é naturalizado nas interações estabelecidas nos mais diversos contextos. No entanto, a coerção como ferramenta disciplinar, além de gerar implicações emocionais negativas (SIDMAN, 1995; SKINNER; 1972), tem efeito temporário (ARAGÃO; ANDRADE; SANTANA, 2017; SIDMAN, 1995; SKINNER; 1972).

No ambiente escolar é comum que os professores não relacionem a indisciplina do aluno com variáveis do contexto, o que incluiria seus próprios comportamentos. A pesquisa de Silva, Negreiros e Albano (2017), com 48 professores, mostrou que estes profissionais relacionaram a indisciplina discente à expressão de características individuais dos alunos e a fatores familiares. Essa noção desconsidera, por exemplo, que o comportamento do professor na sua relação com o aluno influencia o comportamento discente por criar diferentes atmosferas emocionais (SOUZA; BATISTA, 2015). Adicionalmente, Lemos e Batista (2017) destacam a importância da interação professor-aluno para o desenvolvimento infantil, visto que as características deste relacionamento podem influenciar o comportamento discente em diversos aspectos, dentre os quais está o autoconceito da criança.

O uso de coerção docente é praticado com mais frequência com alunos que demandam um manejo especial do professor em relação às suas demandas. Viecili e Medeiros (2002a; 2002b) pesquisaram as implicações do uso de coerção em sala de aula, relacionando o comportamento de professores direcionado a alunos com e sem histórico de fracasso escolar. Os resultados revelaram que práticas coercitivas eram utilizadas mais frequentemente com alunos com história de fracasso escolar. Assim, as crianças que mais precisavam de atenção e suporte do professor só eram atendidas em situações aversivas. Dias (2015) também alerta para a realidade que apresenta a prática corriqueira de punir ou ignorar os alunos que erram, deixando-os por sua própria conta, enquanto que uma atenção extrema é fornecida aos que acertam.

Em pesquisa na qual buscaram investigar as relações entre o desempenho acadêmico de crianças e a percepção destas em relação aos estilos de liderança de suas professoras, Souza e Batista (2015) obtiveram o resultado de que o uso de práticas coercitivas pelo professor não se relacionou

* Doutoranda e Mestra em Educação pela UFPR. Psicóloga (Fameg Uniasselvi). E-mail: rsforteski@gmail.com

** Pós-Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (UnB), Doutora em Psicologia (USP, Psicóloga (UFPR), Professora e Pesquisadora da UFPR. E-mail: lidiaw@uol.com.br

a um bom desempenho acadêmico. As autoras apontaram a necessidade de práticas positivas substituírem as coercitivas, provendo um clima menos negativo em sala de aula. A coerção docente também foi associada à diminuição da aprendizagem acadêmica por outros estudos (por exemplo, HICKMANN; LÖHR, 2015; MOROZ, 2003; VIECILI; MEDEIROS, 2002a, 2002b).

Leite e Weber (2017) realizaram um estudo com o intuito de conhecer e analisar as percepções de estudantes do ensino médio sobre os estilos de liderança de seus professores. Os resultados mostraram que, embora a maioria dos professores tenha se classificado com o estilo de liderança autoritativo, que mescla responsividade e exigência e faz uso de pouco controle coercitivo, o controle pela coerção apareceu em todos os estilos de liderança, embora com mais ênfase no autoritário e no negligente. A pesquisa demonstrou ainda que professores mais novos foram percebidos como menos coercitivos pelos alunos e aqueles com uma carga horária menor de trabalho foram mais identificados como autoritativos.

Crenças e mitos sobre o uso de coerção na educação também têm influência na escolha do professor sobre seu uso. Em sua pesquisa com professores de Educação Física que utilizavam práticas coercitivas, Mola (2007) destacou a existência de uma crença docente errônea de que tais práticas seriam motivadoras para os alunos. Ilustrando a falsidade desta noção, Lewis (2001) investigou o papel da disciplina imposta pelo professor no fomento da responsabilidade em alunos de escolas australianas e identificou maiores níveis de distração e menores de responsabilidade acadêmica como resultado da coerção do professor.

Atualmente sabe-se que as instituições escolares baniram do rol de suas práticas o uso de castigos físicos. Porém, a coerção ainda está presente no seu dia a dia, agora de forma mais velada. Suas ferramentas apenas modificaram-se no decorrer do tempo, de físicas passaram a ser psicológicas (SKINNER, 1972; SOCORRO; SANTANA, 2010). A pesquisa de Naicker, Myburgh e Poggenpoel (2014) ilustra esta questão. Os autores investigaram as experiências de alunos com comportamentos agressivos dos professores. Os alunos relataram terem sofrido menosprezo e sido vítimas de abuso emocional e verbal, vivenciando por isso medo e raiva no contexto escolar. Ocorre que, como pontua Gomes e Martins (2016), o rompimento com práticas disciplinares tradicionais, fortemente estabelecidas na cultura escolar, não é uma tarefa simples.

Banzon-Librojo, Garabiles e Alampay (2017) investigaram como a vivência dos alunos com uma disciplina severa docente se relacionava com experiências de vitimização de *bullying*, entrevistando 401 alunos do ensino

médio de uma escola pública nas Filipinas. Os resultados mostraram que a vivência com disciplina docente severa era preditora de maiores níveis de vitimização por *bullying* e de percepções mais negativas dos alunos sobre o apoio docente. As autoras concluíram que as estratégias disciplinares da escola podem ter implicações nos comportamentos e relacionamentos dos alunos.

A história da educação explícita que a escola tem fundamentado suas práticas no controle aversivo. Nesta dinâmica relacional, os alunos emitem comportamentos de fuga e esquivas, como meio de evitar punições (SIDMAN, 1995; SKINNER, 1972). Por exemplo, castigar com mais tarefas, em casa ou na escola, é uma prática muito presente no dia a dia escolar, mesmo sendo considerada inadequada e contraproducente pela literatura científica (COOPER, 1994; EPSTEIN; VAN VOORHIS, 2000; SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004). Gagliotto, Berté e Vale (2012) destacam que castigos, gritos e comparações são fatores que favorecem o aumento da agressividade e prejudicam a autoestima das crianças.

Os comportamentos de gritar, ameaçar e humilhar podem ser entendidos como tipos de comunicação negativa que expressam descontrole emocional e se caracterizam como formas inadequadas de diálogo (WEBER; SALVADOR; BRANDENBURG, 2009). A exposição da criança a estes comportamentos está relacionada ao estresse (WEBER et al, 2003), a problemas na saúde mental de modo geral (NAICKER; MYBURBH; POGGENPOEL, 2014), ao envolvimento negativo com tarefas escolares (REGRA, 2004) e ao engajamento em comportamentos antissociais (SALVADOR; WEBER, 2005).

Koehler (2002) entende os comportamentos de gritar, ameaçar, expor, humilhar e apelidar de modo pejorativo como violência psicológica ou emocional. Ferraz e Ristum (2012) pesquisaram as ações do professor possíveis de serem caracterizadas como violência psicológica com quatro crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua professora. Os resultados identificaram, como comportamentos classificáveis como violência psicológica presentes no repertório docente, a rejeição, a humilhação e a indiferença. Para as autoras estes comportamentos do professor geram sentimentos de aversão e medo dos alunos relacionados à escola, por desconsiderar as suas dificuldades e promover segregação.

A comparação de um aluno com outro também é uma prática coercitiva docente comum na escola (SIDMAN, 1995; SKINNER, 1972) e que desconsidera que as dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamentos têm múltipla determinação e fazem referência à particularidade de cada aluno na interação que ele estabelece com

seu ambiente. Gagliotto, Berté e Vale (2012) salientam que esta prática contribui para maiores níveis de agressividade do aluno e traz prejuízos à sua autoestima.

A produção de respostas emocionais negativas relacionadas ao ambiente escolar, quando do uso de práticas coercitivas pelo professor, é apontada por Sidman (1995) e Skinner (1972) como uma questão preocupante, pois o uso de coerção pelo professor acaba por tornar aversivo qualquer aspecto relacionado à escola ou aos estudos (SIDMAN, 1995). O aluno aprenderá mais se gostar do ambiente, das aulas e, em especial, da figura do professor. A escola tem uma função social de estimular o potencial humano, e não de agência reprodutora de uma sociedade já imersa em conflitos (SOCORRO; SANTANA, 2010).

Para a efetivação deste trabalho buscou-se saber quais comportamentos docentes a literatura científica considera como coercitivos. Em uma síntese, os resultados apontaram: atribuição de trabalho e de lição de casa extra, privação de brincadeiras e de lazer, retenção de reforço, exposição e ridicularização de desempenho e dificuldades, falar com exasperação e rispidez, usar alguns alunos como exemplo de como os outros não deveriam ser ou comportar-se (SIDMAN, 1995), uso de punição física, ameaças, deboche e gozação e exposição ao ridículo, uso de sarcasmo, tempo extra na escola depois da aula, cópias extras e retirada de privilégios (SKINNER, 1972, 2000). Estes são alguns dos comportamentos que fundamentaram a categorização de comportamentos coercitivos docentes utilizada neste trabalho.

Como motivação para este estudo, considerou-se que o conhecimento parental sobre o comportamento do professor na direção dos alunos pode ser um fator de proteção para o uso de práticas coercitivas por esse profissional. Diante disso, estabeleceu-se como objetivo investigar a percepção de pais e filhos sobre o uso de práticas coercitivas pelo professor de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas e o conhecimento dos pais sobre o uso destas práticas com seus filhos.

2 Método

Esta é uma pesquisa quantitativa, com objetivos descritivos e relacionais. Participaram 69 pais e/ou responsáveis e 69 alunos, filhos(as) dos pais participantes, dos anos iniciais de quatro escolas do Sul do Brasil, sendo duas públicas e duas privadas. Os participantes constituíram uma amostra de conveniência. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná - Setor de Ciências da Saúde - pelo Parecer nº 489.156.

2.1 Instrumento e coleta de dados

Foram utilizados dois questionários, um para pais e outro para os filhos, compostos por questões fechadas. As perguntas tiveram base nas categorias de comportamento coercitivo elencadas por meio de revisão prévia da literatura. Destas, oito investigavam a percepção sobre a coerção do professor e oito tinham como objetivo acessar os níveis de conhecimento parental sobre possíveis comportamentos coercitivos do professor do corrente ano de seus filhos e o relato dos filhos sobre eles terem sido expostos à coerção docente. Os questionários continham também algumas questões sociodemográficas.

Os pais responderam em casa os questionários enviados pelos filhos e os devolveram por meio dos mesmos no dia seguinte, quando também foi realizada a aplicação com as crianças. A aplicação com as crianças foi feita nas escolas, em ambientes livres de interrupções e de forma individual. O questionário para os filhos foi aplicado somente com as crianças cujos pais autorizaram sua participação de modo escrito, por meio da assinatura no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, enviado aos pais juntamente ao questionário parental. As crianças foram convidadas a participar da pesquisa, e todas as 69 aceitaram o convite.

3 Análise e discussão dos resultados

Para a análise dos dados utilizaram-se a estatística descritiva, o teste *t* de Student de comparação de médias e o teste Qui-Quadrado para identificar a associação entre as variáveis qualitativas. O nível de significância adotado foi de 5%. Os testes foram gerados com o software SPSS Statistics na versão 20.0. A normalidade da amostra foi verificada por meio do teste Kolmogorov-Smirnof e o resultado apontou que os dados se distribuíam normalmente ($D=0,784$, $p=0,08$), permitindo a utilização de testes paramétricos para análises inferenciais.

Do total de participantes ($n=138$), 65,2% eram de escolas públicas e 34,8%, de escolas privadas. Os pais tinham idade média de 37,4 anos ($dp=7,43$) e a maioria era do sexo feminino (79,4%) e casada (77,6%). Quanto à escolaridade, a maioria tinha ensino médio completo (43,1%) ou ensino superior (33,8%), 23,1% dos participantes classificaram-se entre analfabetos e com ensino médio incompleto.

Os filhos tinham idades entre cinco e 12 anos ($M=9,14$, $dp=1,15$), 59,4% eram do sexo feminino e 40,6%, do sexo masculino. A maioria cursava entre o 3º e o 5º anos, sendo 40,6% do 5º, 36,2% do 4º e 17,4% do 3º. Apenas 5,8% ($n=3$) pertenciam aos dois primeiros anos.

3.1 Percepção sobre coerção

Como pais e filhos percebiam o uso de práticas coercitivas pelo professor foi investigado por meio de seus posicionamentos em relação às seguintes categorias de comportamento coercitivo docente: gritar com os alunos, expor dificuldades, deixar sem recreio, castigar com tarefa, comparar com outro aluno, chamar por apelidos, castigar fisicamente e fazer piada sobre um aluno.

3.1.1 Percepção parental sobre comportamentos coercitivos do professor

Os pais apresentaram diferentes níveis de concordância, dependendo do tipo de comportamento coercitivo emitido pelo professor, conforme expõe a Tabela 1.

Tabela 1: Percepção parental sobre a emissão de comportamentos coercitivos pelo professor, por categoria

Categorias	Sempre ou Quase Sempre	Às vezes	Nunca ou Quase Nunca
Fazer piada	0,0%	4,4%	95,6%
Castigar fisicamente	0,0%	1,4%	98,6%
Chamar por apelidos	0,0%	10,1%	89,9%
Comparar com outro aluno	0,0%	7,2%	92,8%
Castigar com tarefa	17,4%	39,1%	43,5%
Deixar sem recreio	2,9%	62,3%	34,8%
Expor dificuldades	1,4%	4,3%	94,2%
Gritar	0,0%	52,9%	47,1%

Fonte: dados da própria pesquisa.

Na Tabela 1 podem-se notar maiores percentuais de reprovação parental nas categorias castigar fisicamente, fazer piada e expor dificuldades de um aluno, e menores percentuais de reprovação nas categorias gritar, castigar com tarefa e deixar sem recreio. Assim, a categoria com maior percentual de reprovação parental está relacionada a castigos físicos, seguida de categorias relacionadas ao constrangimento e à humilhação do aluno.

A punição física ainda é aceita nas famílias como prática educativa parental em uma parcela considerável da população. Em pesquisa realizada com 472 crianças e adolescentes com idade entre oito e 16 anos, Weber, Viezzer e Brandenburg (2004) encontraram no relato da maioria dos participantes (88,1%) a exposição a punições corporais. Souza (2016) investigou pais e mães de alunos de escolas públicas sobre o uso de punição na educação das crianças e obteve o resultado de que 96% dos pais reprovaram o uso de punição física pela escola. Porém, 67% dos seus participantes legitimaram o uso deste tipo de castigo

pela família. Também na presente pesquisa essa prática foi reprovada quase de forma unânime pelos pais como ferramenta de disciplina do professor, sendo aprovada apenas por um pai. Essa relação sugere que a punição corporal nas famílias se relaciona a uma noção de posse da criança pelos pais, o que legitimaria as escolhas de suas práticas.

O comportamento de gritar com os alunos foi parcialmente aceito por 52,9% dos pais que, de modo geral, disseram que as professoras podem gritar com os alunos, às vezes. Castigos que utilizam eventos escolares como punição obtiveram os maiores níveis de aprovação, com 17,4% dos pais concordando que as professoras podem castigar com tarefa sempre, e 39,1%, às vezes, e deixar sem recreio foi legitimado por 2,9% dos pais sempre, e às vezes por 62,3%.

Considerando o conjunto total de categorias de comportamentos coercitivos do professor, obteve-se nos pais 74,5% de reprovação - sinalizada pelo item de resposta nunca ou quase nunca. Quando considerados os pais por tipo de escola, os das escolas privadas apresentaram maiores percentuais de reprovação (82,3%) do que os das escolas públicas (70,4%). Essa diferença mostrou-se estatisticamente significativa ($t=3,01$; $p=0,004$), com uma média maior de aprovação de coerção docente na escola pública ($M=10,72$; $dp=1,67$) e menor nas privadas ($M=9,50$; $dp=1,44$). Ou seja, pais de escolas públicas foram mais complacentes em relação a práticas coercitivas docentes.

A categoria castigar com tarefa obteve relação significativa ($\chi^2=8,17$; $p<0,05$) com a variável tipo de escola, apontando para uma tendência de os pais de escolas públicas legitimarem mais o comportamento do professor de castigar o aluno desta forma. Dos pais das escolas privadas, 66,7% relataram que o professor pode usar nunca ou quase nunca esse castigo, enquanto entre os pais das escolas públicas, 31,1% reprovaram completamente este comportamento. Dentre os participantes que aprovaram sempre ou quase sempre esta forma de castigo, também houve mais pais na escola pública (22,2%).

Punir o aluno com mais tarefas de casa é uma prática docente inadequada e contraproducente (COOPER, 1994; EPSTEIN; VAN VOORHIS, 2000; SOARES et al., 2004). Cooper (1994) salienta ainda que a tarefa de casa deve ser entendida como uma forma de mostrar aos alunos que a aprendizagem acadêmica tem extensão nos ambientes fora da escola. Ao associar as tarefas com punição, por outro lado, comunica-se ao aluno que elas são maçantes e aversivas. Assim, elas se tornam estímulos aversivos condicionados.

A percepção parental sobre a categoria deixar sem recreio apresentou relação significativa ($\chi^2=6,65$; $p<0,05$) com o tipo de escola, onde 54,2% dos pais de escolas

privadas relataram que o professor pode nunca ou quase nunca utilizar este castigo, enquanto que, nos pais das escolas públicas, 24,4% relataram nunca ou quase nunca nessa questão. Assim, os pais das escolas públicas legitimaram mais esse tipo de comportamento docente do que os das escolas privadas. Deixar a criança sem recreio é um tipo de castigo ainda presente nas escolas e constitui-se como um tipo de violência psicológica relacionada ao isolamento e ao confinamento, que trata de impedir que a criança aproveite atividades de interação ou entretenimento que são comuns na sua fase de desenvolvimento (KOEHLER, 2002).

Dar mais tarefas e retirar recreio são práticas docentes tradicionais no dia a dia escolar. A criança tem retirado seu tempo de envolvimento em brincadeiras e, adicionalmente, se vê frente a ainda mais atividades acadêmicas. Essa combinação pode favorecer o fracasso escolar e levar a criança a concluir que escola e prazer não andam juntos (SIDMAN, 1995). Ainda assim, conforme advertem Gomes e Martins (2016), romper com o uso de práticas culturalmente perpetuadas no ambiente escolar é uma tarefa difícil, pois elas encontram, muitas vezes, legitimação nas famílias. Família e escola podem manter a falsa crença de que os castigos ainda representam o meio mais assertivo de manter a disciplina e proporcionar aprendizagem.

A associação entre escola, punição e sofrimento leva o aluno a aprimorar seu repertório de fuga e esquiva (BANACO, 1993), ou seja, a criança aprende a evitar ou a fugir de situações escolares porque condições aversivas estão associadas a este contexto. Ainda, é pertinente a pontuação de Viecili e Medeiros (2002b, p. 3) de que, nesse sentido, “alguns professores acabam, por vezes, usando o ensino contra o próprio ensino”. Assim, não surpreende que inúmeros estudos tenham relacionado negativamente o uso de coerção pelo professor com a aprendizagem do aluno (HICKMANN; LÖHR, 2015; MOROZ, 2003; SKINNER, 1972; SOUZA; BATISTA, 2015; VIECILI; MEDEIROS, 2002a, 2002b) e emoções negativas, como altos níveis de ansiedade (SKINNER, 1972; STASIAK, 2010; STASIAK; WEBER, 2013) e medo (FERRAZ; RISTUM, 2012; NAICKER; MYBURBH; POGGENPOEL, 2014).

3.1.2 Percepção dos filhos sobre comportamentos coercitivos do professor

As respostas das crianças revelaram uma reprovação unânime de comportamentos coercitivos na categoria castigar fisicamente (100%) e níveis mais altos nas categorias fazer piada sobre um aluno (91,3%), chamar por apelidos (81,2%), comparar com outro aluno (76,8%) e expor dificuldades (71,0%). De maneira similar ao ocorrido com os

pais, nas respostas das crianças a categoria com maiores níveis de reprovação foi a de castigos físicos e, em seguida, aquelas relacionadas ao constrangimento e à humilhação dos alunos.

A punição física é uma maneira de oprimir e, nesse sentido, não há justificativa para o seu uso de nenhum ponto de vista, seja ético, moral, social, psicológico ou científico (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004). Esta prática mantém consistente o círculo vicioso da agressão, ou seja, o agredido pode ser o agressor em outro momento ou contexto (PATTERSON; REID; DISHION, 2002; WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004).

A categoria gritar com os alunos, quando considerados os valores totais sem dividir por tipo de escola, apresentou níveis de reprovação mais baixos (29,0%) na percepção dos filhos, resultado similar foi obtido com os pais em relação a esta categoria. Assim, sugere-se que esse seja um comportamento docente relativamente aceito, ainda que gritar, juntamente com ameaçar e humilhar, seja uma forma de comunicação negativa que expressa falta de controle das emoções (WEBER; SALVADOR; BRANDENBURG, 2009), sendo considerada também uma forma de violência psicológica (KOEHLER, 2002).

O uso de castigos relacionados à educação torna aversivo o ambiente escolar e as atividades a ele relacionadas, favorecendo o desinteresse da criança e a procura de estratégias de fuga e esquiva destas situações (BANACO, 1993; SIDMAN, 1995; SKINNER, 1972; SOARES et al., 2004). Ainda, a aplicação de castigos pelo professor contribui para o aumento da agressividade infantil e prejudica sua autoestima (GAGLIOTTO; BERTÉ; VALE, 2012) e seu autoconceito (LE MOS; BATISTA, 2017). Adicionalmente, e potencializando o componente aversivo da relação criança-escola, o desempenho acadêmico aquém do esperado é, por vezes, punido pela família, até mesmo por meio de castigos que provocam danos físicos (MOROZ, 2003).

Na média total de percepção sobre as categorias de coerção do professor, os filhos alcançaram níveis menores de reprovação (64,1%) do que os pais (74,6%). Ou seja, houve maior aceitação pelos filhos ($M=11,26$; $dp=1,76$) do que pelos pais ($M=10,28$; $dp=1,69$), sendo esta diferença estatisticamente significativa ($t=-3,69$, $p=0,001$). Diferente do que foi constatado com os pais, não houve diferença estatisticamente significativa ($t=0,322$; $p=0,748$) entre as crianças das escolas privadas ($M=11,17$; $dp=1,81$) e das públicas ($M=11,31$; $dp=1,76$) nesta questão. É possível que vivências anteriores e cotidianas das crianças com práticas coercitivas, associadas à compreensão de que os adultos têm liberdade de escolher suas práticas educativas pela sua

posição de autoridade, naturalizem a coerção docente aos olhos das crianças.

Foi feita uma comparação de médias sobre a percepção dos pais e dos filhos em relação a cada uma das oito categorias e diferenças estatisticamente significativas foram observadas em quatro delas, conforme exposto na Tabela 2.

Tabela 2: Níveis de aprovação de pais e filhos sobre os comportamentos coercitivos do professor

Categorias	t	p	Pais		Filhos	
			M	dp	M	dp
Gritar com os alunos	-3,39	0,002**	1,53	0,50	1,78	0,57
Expor dificuldades	3,26	0,002**	1,07	0,53	1,32	0,31
Deixar sem recreio	2,20	0,030*	1,68	0,53	1,87	0,62
Comparar com outro aluno	3,02	0,004**	1,07	0,26	1,28	0,54

Notas: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Fonte: dados da própria pesquisa.

Nas quatro categorias apontadas na Tabela 2, os filhos aprovaram mais o uso de coerção pelo professor, do que os pais. Três destas categorias estão relacionadas à humilhação do aluno e uma à retirada de reforçadores como forma de castigo. Sugere-se a possibilidade de existir um processo de naturalização sobre a emissão de comportamentos coercitivos pelo professor que colabora para uma aceitação maior das crianças. Moroz (2003) encontrou em seu estudo a aceitação parental do uso de estratégias coercitivas para fins educativos. Porém, as crianças, estando em um processo de aprendizagem constante de normas e valores, inclusive pelo princípio da aprendizagem pelo modelo, podem assumir atitudes similares ao posicionamento dos pais no que concerne às práticas educativas aceitas no ambiente familiar, generalizando esta noção para outros contextos.

3.2 *Conhecimento parental sobre o comportamento coercitivo do professor*

Aos pais foi perguntado se os seus filhos haviam sido expostos a cada uma das oito categorias de coerção do professor. Eles puderam responder sim, não ou não sei. A Tabela 3 apresenta os níveis de respostas não sei, ou seja, aquelas que demonstram o desconhecimento parental acerca da exposição de seus filhos a cada um dos itens.

Tabela 3: Níveis de desconhecimento parental sobre comportamentos coercitivos do professor emitidos na direção de seus filhos

Categorias	%
Gritar	22,1%
Expor dificuldades	16,2%
Comparar com outro aluno	15,9%
Chamar por apelidos	11,6%
Deixar sem recreio	10,4%
Dar mais tarefas	8,7%
Fazer piadas	8,7%
Castigar fisicamente	5,8%

Fonte: dados da própria pesquisa.

Os resultados mostraram que os pais se perceberam como mais conhecedores da exposição de seus filhos às seguintes práticas docentes: castigar fisicamente, fazer piada sobre ele(a) e dar mais tarefas como castigo. Ou seja, nestas categorias os pais responderam não sei menos, sugerindo a existência de um acesso parental mais facilitado quanto à possibilidade de ocorrência dessas práticas do professor. De outro lado, maiores níveis de desconhecimento foram observados nas categorias gritar, expor dificuldades e comparar com outro aluno.

A Tabela 4 oferece uma análise comparativa. O conhecimento dos pais sobre a ocorrência de comportamentos coercitivos docentes com seus filhos foi confrontado com o relato dos filhos quanto a eles terem sido expostos a tais comportamentos.

Tabela 4: Exposição dos filhos a comportamentos coercitivos do professor no relato de pais e filhos

Categorias	Pais		Filhos	
	f	%	f	%
Gritou	8	11,8%	23	33,3%
Deixou sem recreio	9	13,4%	17	24,6%
Expôs dificuldades	7	10,3%	15	21,7%
Castigou com tarefa	8	11,6%	5	7,2%
Comparou com outro aluno	3	4,3%	5	7,2%
Chamou por apelidos	0	0,0%	2	2,9%
Castigou fisicamente	0	0,0%	1	1,4%
Fez piada	0	0,0%	1	1,4%
Total	35		69	

Fonte: dados da própria pesquisa.

No relato dos pais, conforme a Tabela 4, os comportamentos coercitivos docentes mais emitidos em relação aos seus filhos foram: deixar sem recreio, gritar, dar mais tarefas e expor dificuldades. Os filhos relataram que

os comportamentos coercitivos mais emitidos na direção deles pelo professor foram gritar, deixar sem recreio e expor dificuldades. Assim, há concordância em relação às categorias, porém, em relação à frequência de ocorrência observam-se, de forma muito clara, maiores níveis no relato dos filhos.

Em resumo, ao serem perguntados sobre os filhos terem sido expostos à coerção docente, os pais disseram sim em uma porcentagem menor do que os filhos. Assim, pode-se dizer que o conhecimento dos pais sobre o uso de coerção docente com seus filhos era parcial. Silveira e Wagner (2009), ao estudarem a relação família-escola pelo viés das práticas educativas parentais e docentes, também encontraram baixos níveis de conhecimento parental sobre as estratégias das professoras para abordar conflitos com seus filhos.

A Tabela 4 mostra que há contrastes entre o relato de pais e filhos em todas as categorias, em relação à quantidade de ocorrências de coerção do professor. Uma hipótese a ser considerada para esta disparidade se refere ao retraimento da criança, que optaria por não contar aos pais sobre possíveis comportamentos coercitivos emitidos pelo professor na sua direção, tanto por falta de assertividade, como por esquivar, temendo a reação parental.

Algumas divergências encontradas são maiores, como em relação ao comportamento docente de gritar, relatado como ocorrido três vezes mais pelos filhos do que pelos pais. Na pesquisa de Koehler (2002) com alunos adolescentes, também a categoria com maiores níveis de ocorrência foi gritar, depois humilhar e comparar de modo depreciativo.

Um dado que chamou a atenção neste trabalho se refere ao relato das crianças sobre a frequência da emissão de comportamentos coercitivos pelo professor com seus colegas, em comparação ao seu relato sobre o uso de coerção com elas mesmas, conforme exposto na Tabela 5.

Tabela 5: Comparação do percentual de emissão de comportamentos coercitivos pelo professor com as crianças participantes e com seus colegas de turma

Categorias	Filhos	Colegas
	%	%
Fazer piada	1,4%	4,3%
Castigar fisicamente	1,4%	0,0%
Chamar por apelidos	2,9%	18,8%
Comparar com outro aluno	7,2%	20,3%
Expor dificuldades	21,7%	29,0%
Dar mais tarefas	7,2%	44,9%
Deixar sem recreio	24,6%	73,9%
Gritar	33,3%	79,7%

Fonte: dados da própria pesquisa.

Notadamente, os dados da Tabela 5 apontam uma frequência maior de emissão de comportamentos coercitivos docentes em relação aos colegas das crianças entrevistadas, do que na direção delas mesmas. Considerando as maiores porcentagens, tem-se 79,7% das crianças relatando que o professor já tinha gritado com algum colega seu de sala; 73,9%, que um colega já havia tido o recreio retirado como castigo; e 44,9%, que um colega já havia sido castigado com mais tarefas.

Esses dados comparativos são relevantes, principalmente por demonstrarem que, mesmo as crianças não relatando a ocorrência de coerção com elas, não significa que a coerção do professor era inexistente. A divergência entre os percentuais de coerção emitida em relação a elas mesmas e em relação aos colegas levanta algumas hipóteses, uma vez que estas crianças partilhavam o mesmo professor. Primeiramente, é possível que a existência de sentimentos de culpa, vergonha ou tristeza esteja associada à ocorrência desses eventos, dificultando o relato. Esse relato seria mais facilitado quando a criança submetida à coerção fosse outra. Ainda, investidas anteriores de compartilhamento de experiências aversivas com adultos podem ter sido punidas ou ignoradas.

Por fim, apresentam-se na Tabela 6 as porcentagens de ocorrência de comportamentos coercitivos docentes emitidos na direção dos colegas das crianças participantes, separados por tipo de escola.

Tabela 6: Emissão de comportamentos coercitivos pelo professor com colegas das crianças participantes por tipo de escola

	Privada	Pública
Categorias	%	%
Fazer piada	12,5%	0,0%
Castigar fisicamente	0,0%	0,0%
Chamar por apelidos	29,2%	13,3%
Comparar com outro aluno	29,2%	15,6%
Dar mais tarefas	25,0%	55,6%
Deixar sem recreio	70,8%	75,6%
Expor dificuldades	29,2%	28,9%
Gritar	83,3%	77,8%

Fonte: dados da própria pesquisa.

Pode-se observar na Tabela 6 que as práticas coercitivas eram realidade tanto em escolas públicas, quanto privadas, concordando com os resultados de Dias (2016) e de Leite e Weber (2017), que apontaram níveis de controle coercitivo presentes na prática de professores, tanto na autopercepção destes, quando na percepção dos alunos. Comparando entre as categorias, observa-se que chamar

por apelidos e comparar com outro aluno tiveram frequências mais altas nas escolas privadas, enquanto nas públicas observou-se uma ocorrência maior de castigar com mais tarefas e retirar o recreio. Assim, evidencia-se que estas práticas ainda permeiam o cotidiano escolar, embora apresentem diferentes frequências.

Coerção e comunicação negativa são fatores que prejudicam as relações que a criança estabelece no ambiente escolar (SIDMAN, 1995; SKINNER, 1972; STASIAK, 2010). Nesse sentido, ao optar por práticas coercitivas o professor está agindo em detrimento de sua relação com o aluno e, desta forma, trabalhando na contramão de um ensino efetivo. Hickmann e Löhr (2015) trazem um resultado em seu estudo com alunos e professores de inglês que ilustra como alunos são favorecidos pelo uso de práticas positivas alternativas. As autoras identificaram que maiores níveis de responsividade dos professores significava maiores níveis de atitude positiva dos alunos em relação ao curso. Adicionalmente, as autoras constataram que maiores níveis de controle aversivo resultaram em maiores níveis de ansiedade.

É possível também que os professores mantenham a falsa crença de que práticas coercitivas favorecem a motivação dos alunos, como constatado no trabalho de Mola (2007), e que o seu uso se mantenha vigente por receio da indisciplina discente ou da perda do controle da sala (LEWIS, 2001) e pelo entendimento de que a indisciplina discente ocorre em função de outros fatores, como questões familiares e características dos alunos, que não incluem o próprio comportamento do professor (SILVA; NEGREIROS; ALBANO, 2017). Ainda, cabe nesta discussão a pontuação de Banzon-Librojo, Garabiles e Alampay (2017) sobre as condições de ensino exacerbarem o estresse do professor, tornando mais provável o uso de práticas punitivas e afetando negativamente o clima escolar.

Cumpra pontuar que não foram obtidos dados relativos a possíveis regulamentos das escolas sobre o uso de punições com alunos. A retirada do recreio, por exemplo, poderia ser uma regra da escola para punir determinados comportamentos discentes. Nesse sentido, sugere-se ser relevante, ao investigar as práticas do professor, abordar também os limites da sua autonomia em relação ao manejo de comportamentos inadequados.

O uso de coerção no ambiente escolar levanta questionamentos que dizem respeito a esferas mais amplas, como a cultura, a formação docente e o sistema educacional. Entende-se que a cultura tende a reforçar a aprendizagem por métodos aversivos (SIDMAN, 1989), especialmente no que se refere à criança, o que pode ser observado pela análise da história da infância. Os professores

aprendem regras que descrevem punições para comportamentos inadequados ou insuficientes logo cedo na vida, em suas próprias vivências como aprendizes, na escola e em seus núcleos familiares. Neste sentido, a substituição de práticas coercitivas por práticas positivas demanda um certo nível de criticidade em relação ao comportamento de pessoas que cuidaram de sua própria educação, como seus pais e antigos professores. Sugere-se que este processo, que implica reconhecer as inadequações e fragilidades de pessoas de quem se lembra com carinho, pode tornar menos provável a revisão de práticas coercitivas. Assim, ideias do senso comum seguem, muitas vezes, pouco abaláveis, sendo transmitidas geração após geração.

A formação docente, neste cenário, tem função de apresentar práticas educativas positivas, contextualizando histórica e culturalmente o papel da escola e do professor e, principalmente, apresentando as contribuições da ciência que há muito sinalizam os benefícios do uso do reforço positivo em detrimento de consequências punitivas. A psicologia tem produzido conhecimento capaz de fundamentar a necessidade destas mudanças. Porém, a lacuna que se procura preencher atualmente parece ser aquela que expressa a distância do conhecimento teórico para a instrumentalização do professor. Nesse ponto, rever o sistema educativo é central, por ser ele o responsável por organizar muitas das condições de trabalho do professor. Leite e Weber (2017), ao apontar que professores com menor carga horária de trabalho foram considerados mais autoritativos pelos alunos, exemplificam a relação de que o estresse tende a tornar mais provável o uso de coerção, como sugerem Banzon-Librojo, Garabiles e Alampay (2017).

4 Considerações finais

foi objetivo deste trabalho investigar a percepção de pais e filhos sobre o uso de práticas coercitivas pelo professor de anos iniciais e o conhecimento dos pais sobre o uso destas práticas com seus filhos. As análises da percepção acerca do comportamento coercitivo do professor revelaram que os filhos legitimaram mais este tipo de prática docente do que os pais. A hipótese sugerida é a de que a experiência dos filhos com a coerção do professor pode naturalizar tal prática na perspectiva da criança.

Pais de escolas públicas legitimaram mais o uso de práticas coercitivas do que os das escolas privadas. Entre as crianças não foi observada diferença significativa por tipo de escola. É possível que as percepções das crianças se aproximem mais porque todas convivem com a emissão de comportamentos coercitivos pelo professor, conforme evidenciaram os dados de frequência sobre esta questão.

De outro lado, a percepção parental pode estar sendo orientada por outros aspectos, como, por exemplo, suas próprias perspectivas de educação e de limites da autonomia docente.

Em relação aos tipos de comportamentos coercitivos docentes, observou-se que deixar sem recreio, dar mais tarefas e gritar obtiveram maiores níveis de aprovação, na percepção de pais e filhos. No outro extremo, pais e filhos apresentaram maiores níveis de reprovação em relação ao comportamento de castigar fisicamente, seguido de comportamentos relacionados ao constrangimento e à humilhação do aluno, como fazer piada sobre eles e expor suas dificuldades em público.

Na análise dos níveis de conhecimento parental sobre a coerção do professor direcionada às crianças, observou-se que em todas as categorias os filhos relatam maiores frequências de ocorrência de coerção pelo professor com eles, do que os pais. Analisando separadamente as categorias de comportamentos coercitivos, percebeu-se que os pais relataram níveis maiores de desconhecimento sobre a ocorrência dos comportamentos gritar, expor dificuldades e comparar com outro aluno. Ressalta-se que gritar foi o tipo de coerção que os filhos relataram ser mais frequente.

Outra observação importante é a de que as crianças relataram uma frequência maior do uso de coerção ocorrido com os colegas, do que com elas mesmas. Essa relação sugere a hipótese de que relatar o uso de coerção ocorrido consigo próprio pode ser uma situação aversiva, que pode ter sido punida ou ignorada em alguma situação de relato anterior. É possível ainda que os filhos contem pouco para os pais sobre suas vivências em relação à coerção docente por perceberem mais uso de tais práticas com seus colegas, do que consigo mesmos.

Em síntese, considerando o relato dos filhos sobre a emissão de comportamentos coercitivos pelo professor na direção deles e de seus colegas de sala, pode-se observar que tais práticas são realidade tanto nas escolas públicas, quanto nas privadas. Uma alternativa para o uso de coerção como prática educativa é a sua substituição pelo reforçamento do comportamento adequado (DIAS, 2015; SKINNER, 1972).

Nessa direção, é pertinente o posicionamento de Aragão, Andrade e Santana (2017, p. 6), sobre a necessidade de promover práticas educativas com base na disciplina positiva: “educar sem temor ou sem autoritarismo é uma tarefa muito difícil num mundo onde o senso comum nos coloca frente a duas opções: ser autoritário ou permissivo”. Para os autores, a disciplina positiva é a alternativa que explicita a conexão de atitudes firmes, mas gentis, e de ações que representem modelos de educação não autoritários, mas também não permissivos. Nesse processo, a criança tem a

possibilidade de ser sujeito ativo no seu disciplinamento e relações desequilibradas de poder são reconstruídas, preparando um terreno fértil para o diálogo aberto.

Como reflexão final, lança-se a sugestão de que a atenuação das barreiras entre os territórios do professor e os territórios das famílias, ao ampliar e tornar a comunicação entre estes ambientes mais positiva e frequente, pode favorecer a escolha de estratégias menos aversivas nos dois contextos formativos e promover maiores níveis de conhecimento parental sobre as práticas do professor, coercitivas ou não.

Referências

ARAGÃO, Milena; ANDRADE, Marques Natan dos Santos; SANTANA, Arima de Andrade. Disciplina positiva: possibilidades para repensar os castigos escolares no contexto da educação infantil. **Revista Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1, p. 1-16, 2017.

BANACO, Roberto Alves. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia comportamental. **Temas em Psicologia**, v.1, n.3, p.7-65, 1993.

BANZON-LIBROJO, Lorelie Ann; GARABILES, Melissa; ALAMPAY, Liane Peña. Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of Adolescence*, v. 57, p. 18-22, 2017.

COOPER, Harris. Homework research and policy: a review of literature. **Research/Practice**, v. 2, n. 2, 1994.

DIAS, Mariangela de Freitas. **Estilos de liderança de professores e comportamento acadêmico dos alunos** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

EPSTEIN, Joyce Levy; VAN VOORHIS, Frances Landis. **Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) interactive homework training materials**. Baltimore, Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships, 2000.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; RISTUM, Marilena. A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia da Educação**, v. 34, p.104-126, 2012.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro; BERTÉ, Rosane; VALE, Geisa Valéria. Agressividade da criança no espaço escolar:

uma abordagem psicanalítica. **Revista Reflexão e Ação**, v. 20, n. 1, p. 144-160, 2012.

GOMES, Roberto Alves; MARTINS, Angela Maria. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, v.24, n.90, p.161-178, 2016.

HICKMANN, Girlane Moura; LÖHR, Suzane Schimidlin. Relações educacionais: comportamentos do professor de inglês que afetam a motivação do aluno. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n.3, p.857-873, 2015.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. **Cf. APSAC. Guidelines for Practice**, 2002.

LEITE, Célio Rodrigues; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. Estilos de liderança de professores: um olhar dos estudantes adolescentes. **INFAD Revista de Psicologia**, n. 1, p. 125-136, 2017.

LEMOS, Jéssica Michelis; BATISTA, Ana Priscila. Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 53-63, 2017.

LEWIS, Ramon. Classroom discipline and student responsibility: the students' view. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, n. 3, p. 307-319, 2001.

MOLA, Isabel Coelho. **Avaliando uma proposta para modificar práticas coercitivas de profissionais de Educação Física**. 235f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). PUC, São Paulo: São Paulo, 2007.

MOROZ, Melania. Práticas educativas coercitivas: valem a pena? **Psicologia da Educação**, v. 16, p. 139-151, 2003.

NAICKER, Aneshree; MYBURBH, Chris; POGGENPOEL, Marie. Learners' experiences of teachers' aggression in a secondary school in Gauteng, South Africa. **Health SA Gesondheid**, v. 19, n. 1, p. 1-7, 2014.

PATTERSON, Gerald Roy; REID, John; DISHION, Thomas. **Antissocial boys**: comportamento antissocial. Santo André, SP: ESETec, 2002.

REGRA, Jaíde Aparecida Gomes. Aprender a estudar. In: HÜBNER, Maria Martha Costa; MARINOTTI, Miriam.

Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes. 1. ed. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004.

SALVADOR, Ana Paula Viezzer; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 341-353, 2005.

SIDMAN, Murray. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

SILVA, Algeless Milka Pereira Meireles; NEGREIROS, Fauston; ALBANO, Ronaldo Matos. (2017). Indiscipline at public school: Teachers' conceptions on causes and intervention. **International Journal of Research in Education and Science (IJRES)**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2017.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 283-291, 2009.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Edusp, 1972.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOARES, Maria Rita Zoéga; SOUZA, Sílvia Regina de.; MARINHO, Maria Luiza. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 253-260, 2004.

SOCORRO, Anselmo Silva; SANTANA, Isael José. A punição como método de controle: seus malefícios e sua ineficácia na escola. **Scientcult**, v. 2, n. 1, p. 37-44, 2010.

SOUZA, Pamela Batista de; BATISTA, Ana Priscila. Desempenho escolar e a percepção de crianças quanto ao estilo de liderança de seus professores. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente**. Irati, Paraná, 2015.

SOUZA, Rita de Cassia. Representações sociais de pais e mães acerca das punições e da disciplina na educação familiar e escolar. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, v. 11, n. 28, p. 189-210, 2016.

STASIAK, Gisele Regina. **Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: percepção do estresse pe-**

las crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

STASIAK, Gisele Regina; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. Percepção do estresse pelas crianças do primeiro ano do ensino fundamental. **Impulso**, v. 23, n. 56, p. 35-45, 2013.

STASIAK, Gisele Regina; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; TUCUNDUVA, Claudia. Qualidade na interação familiar e estresse parental e suas relações com o autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Psico**, v. 45, n. 4, p. 494-501, 2014.

VIECILI, Juliane; MEDEIROS, José Gonçalves. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **Psico-UFSC**, v. 7, n. 2, p. 229-238, 2002a.

VIECILI, Juliane; MEDEIROS, José Gonçalves. A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 183-194, 2002b.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; BISCAIA, Pedro; PAVEI, Camila Addison; BRANDENBURG, Olivia Justen. Relações entre práticas parentais e incidência de estresse em crianças. In: **Anais do XII Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental**. Londrina, Paraná, p. 290-291, 2003.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBURG, Olivia Justen. O uso de palmadas e surras como prática educativa. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 227-337, 2004.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; SALVADOR, Ana Paula Viezzer; BRANDENBURG, Olivia Justen Escalas de Qualidade na Interação Familiar-EQIF. In: WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados**. Curitiba: Juruá, p. 57-68, 2009.

Enviado em: 17-03-2018
Aceito em: 24-08-2020
Publicado em: 30-10-2020