

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA**

**LINDAMIR SALETE CASAGRANDE**

**ENTRE SILENCIAMENTOS E INVISIBILIDADES: AS RELAÇÕES DE GÊNERO  
NO COTIDIANO DAS AULAS DE MATEMÁTICA**

**TESE**

**CURITIBA**

**2011**

**LINDAMIR SALETE CASAGRANDE**

**ENTRE SILENCIAMENTOS E INVISIBILIDADES: RELAÇÕES DE GÊNERO NO  
COTIDIANO DAS AULAS DE MATEMÁTICA**

Trabalho apresentado como requisito parcial  
para a conclusão do Doutorado em Tecnologia.  
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia,  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Gomes de  
Carvalho

CURITIBA

2011

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

C334 Casagrande, Lindamir Salete  
Entre silenciamentos e invisibilidades: relações de gênero no cotidiano das aulas de matemática / Lindamir Salete Casagrande. — 2011.  
255 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Marília Gomes de Carvalho.  
Tese (Doutorado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Curitiba, 2011.  
Bibliografia: f. 237-244.

1. Relações de gênero. 2. Professores e alunos. 3. Matemática (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 4. Ambiente de sala de aula. 5. Rendimento escolar. 6. Tecnologia – Teses I. Carvalho, Marília Gomes de, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia. III. Título.

CDD (22. ed.) 600

---

Biblioteca Central da UTFPR, Campus Curitiba

## TERMO DE APROVAÇÃO

### Título da Tese N° 1

**Entre silenciamentos e invisibilidades: Relações de Gênero no cotidiano das aulas de Matemática**

por

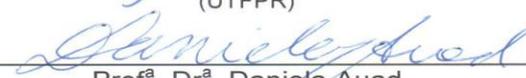
**Lindamir Salete Casagrande**

Esta dissertação foi apresentada às 9h30min horas do dia **09 de dezembro de 2011** como requisito parcial para a obtenção do título de DOUTORA EM TECNOLOGIA, Área de Concentração – Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A candidata foi argüida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

(aprovado, aprovado com restrições, ou reprovado)

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nanci Stancki da Luz  
(UTFPR)

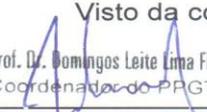
  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lúcia Büher Machado  
(IFPR-Paranaguá)

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Daniela Auad  
(UNIFESP)

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cláudia Maria Ribeiro  
(UFLA)

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marília Gomes de Carvalho  
(UTFPR)  
*Orientadora*

Visto da coordenação:

  
Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho  
Coordenador do PPGTE

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho  
Coordenador do PPGTE

## ▪ DEDICATÓRIA

Às pessoas que lutam pela diminuição das desigualdades sociais.

A todas as professoras e professores que contribuem para a diminuição das desigualdades de gênero no ambiente escolar e fora dele.

À minha família e amigos/as.

## AGRADECIMENTOS

Mais um trabalho que chega ao fim. Só foi possível concluí-lo graças ao apoio de muitas pessoas que de uma forma ou outra contribuíram com a tese. Gostaria de agradecer a todos/as, porém ao nominar poderei esquecer alguns/mas fato que me entristeceria. Mas a nomeação de algumas pessoas e instituições é imprescindível.

Início agradecendo à direção, professores/as e estudantes do Colégio Centenário que me acolheram com tamanha cordialidade e que facilitaram a coleta de dados sem os quais não seria possível desenvolver a tese.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE, por meio de seu corpo docente, coordenação e corpo discente por terem me acolhido e oportunizado fazer este curso e realizar a primeira defesa de doutorado deste Programa. As discussões realizadas junto ao Programa contribuíram para construir a forma de eu perceber as relações de gênero e sociais aqui apresentadas. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR também teve participação importante neste percurso ao me possibilitar a realização do doutorado.

Não posso esquecer-me de agradecer às/aos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia – GeTec que ao longo de uma década influenciaram para a formação de meu olhar, tão importante para a elaboração desta tese. As discussões ali realizadas contribuíram, e continuam contribuindo, para que eu me transformasse na pessoa que sou hoje.

Agradeço de forma especial às professoras Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Nanci Stancki da Luz e Marília Gomes de Carvalho que participaram da banca de qualificação de minha tese e muito contribuíram para a realização da mesma. Sem a colaboração das professoras o trabalho não seria concluído.

Estendo o Agradecimento às professoras Daniela Auad, Claudia Maria Ribeiro, Maria Lúcia Buher Machado, Nanci Stancki da Luz por despender parte de seu tempo para avaliar esta tese e compor a banca de defesa. Agradeço de modo especial à professora Marília Gomes de Carvalho por ter acreditado em mim e aceitado o desafio de me orientar tanto no mestrado quanto no doutorado. Esta foi uma parceria que rendeu bons frutos e espero que continue rendendo. Agradeço por sua orientação, carinho, compreensão, enfim amizade. Sempre encontro anjos

em meu caminho e sem dúvida a professora Marília foi um desses anjos que a vida pôs em minha trajetória.

Agradeço às/aos amigas/os que compreenderam o meu distanciamento para desenvolver esta tese. Era um momento que necessitava de tempo e tive que fazer algumas escolhas. Sei que as/os amigas/os entenderam este meu temporário afastamento que ora se finda.

Não poderia deixar de reservar um espaço especial para agradecer à minha família que já estava reclamando minha ausência, mas que ao mesmo tempo compreendia e estimulava a conclusão desta tese. Agradeço a todas/os pelo carinho e compreensão, de modo especial à minha irmã Nelci Maria Casagrande que suportou minhas inseguranças, meus medos, os momentos de incerteza, a falta de tempo, meus momentos de reclusão, enfim tudo o que uma pessoa que está em fase de elaboração de uma tese passa. Sua amizade, preocupação e cuidado foram fundamentais para que eu pudesse superar os momentos de dificuldade.

Agradeço a Deus por ter me dado condições de realizar esta tarefa. Muitas vezes me senti insegura e parecia que algo de errado estava ocorrendo, mas em seguida surgia uma luz que indicava qual o caminho para sair daquela situação difícil.

Foram inúmeras as pessoas que estiveram comigo nesta trajetória e de alguma forma me ajudaram a crescer. Sintam-se todas/os agradecidas/os e contempladas/os nessas palavras.

Muito obrigada!

## RESUMO

CASAGRANDE, Lindamir Salete. Entre Silenciamentos e Invisibilidades: Relações de gênero no cotidiano das aulas de Matemática. 2011. 257f. Tese (Doutorado em Tecnologia) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

O objetivo desta tese foi o de verificar como acontecem as relações de gênero nas aulas de Matemática de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental em um Colégio da rede estadual de educação de Curitiba no Paraná. A pesquisa é de cunho qualitativo e foi realizada com base no método etnográfico. Foram utilizadas três técnicas de pesquisa para coleta de dados: observação, análise documental e entrevista. A faixa escolar foi escolhida pelo fato de que poucas pesquisas até então desenvolvidas abrangem estudantes desta faixa. Outro motivo para pesquisar esta faixa escolar é que os/as estudantes encontram-se em pleno processo de construção das identidades e julguei importante saber um pouco mais sobre a mesma. Observar a relação de meninos meninas com a Matemática se torna importante quando se lembra que a Matemática é considerada uma disciplina masculina. A pesquisa de campo envolveu quatro turmas, uma de cada série. A observação foi por um período de seis meses e a entrevista foi realizada com quarenta estudantes (vinte meninas e vinte meninos) e quatro professores/as (dois homens e duas mulheres). Os documentos analisados foram os diários de classe (2009) e os editais com resultado final (2008). Os resultados apontam para a diferença de posicionamento de meninos e meninas em sala de aula, tanto na relação com os/as colegas e professores/as, quanto com relação ao conteúdo matemático. As meninas eram silenciadas e se silenciavam diante da classe e do/a professor/a. As relações de gênero também são silenciadas e invisibilizadas pelos/as pesquisados/as. Os dados apontam ainda que há a necessidade de que os/as profissionais sejam informados e formados para perceberem a forma como os/as discentes se relacionam entre si no espaço da sala de aula e assumam práticas para que todos/as tenham iguais condições de se manifestar pois a maioria dos/as discentes afirmou que silenciavam durante as aulas por vergonha e receio de ser motivo de chacota dos/as colegas. Percebeu-se que o poder era circulante naquelas turmas, ora estava com uns/umas, ora com outros/as e os/as estudantes construía suas estratégias para exercer o poder e atingir seus objetivos. Durante a pesquisa percebeu-se que os estudos de gênero na educação é um campo que continua aberto para o desenvolvimento de pesquisas diversas.

Palavras-chave: Relações de gênero. Docentes. Discentes. Aulas de Matemática. Educação.

## **ABSTRACT**

CASAGRANDE, Lindamir Salete. Entre Silenciamentos e Invisibilidades: Relações de gênero no cotidiano das aulas de Matemática. 2011. 257f. Tese (Doutorado em Tecnologia) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

The objective of this thesis was to verify how gender relations occur from 5th to 8th graders in Math classes in a public school in Curitiba, Paraná. This investigation was qualitative and conducted within an ethnographic framework. Three research techniques of data collecting were used: observation, documental analysis and interviews. The age group was chosen because there are few studies available within this age group. Four classes, one from each grade, were studied during the field research. The observations took place during a period of six months and interviews were carried out with forty students (twenty girls and twenty boys) and four teachers (two men and two women). Class diaries (2009) and final grades bulletins (2008) were analyzed. The results led us to believe that there is a different positioning of boys and girls in the classroom concerning the relations among peers and teachers as well as in relation to the content of Mathematics. Girls were silenced and silenced themselves during classes and in front of their teachers. The relations of gender were also silenced and unnoticeable by the researchers. The data also shows that there is a need for professionals to pay attention to how their pupils relate among themselves inside the classroom so they may guarantee that all students have equal conditions to express themselves considering a large number of students claim that they were silent during class because they were ashamed and feared they would be bullied by their peers. It was perceived that power circulated in those classes, sometimes ones had it, other times other students had it and these students developed their own strategies to exercise power and achieve their objectives. During this investigation, it was noticed that this is an open field for the conduction of various different kinds of studies.

Keywords: Gender Relations. Teachers. Students. Math Classes. Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das turmas observadas .....	75
Quadro 2: Duração das observações por série .....	81
Quadro 3: Dados dos/as alunos/as entrevistados/as .....	86
Quadro 4: Informações sobre os/as professores/as entrevistados/as .....	89
Quadro 5: Preferência de relacionamento dos/as estudantes em sala de aula por sexo e série .....	92
Quadro 6: Percepção dos/as estudantes sobre a participação em sala por sexo e por série .....	105
Quadro 7: Discentes gostam de competição por sexo e por série .....	118
Quadro 8: Preferência dos/as discentes com relação ao sexo dos/as professores/as .....	188
Quadro 9: Percepção dos/as discentes sobre boas notas em Matemática .....	197
Quadro 10: Comparação entre as notas consideradas boas, as médias obtidas e a percepção sobre o próprio rendimento. ....	199
Quadro 11: Médias dos/as discentes entrevistados/as .....	201
Quadro 12- Média geral por série e por sexo .....	202
Quadro 13: Percepção dos/as discentes sobre o rendimento de alunas e alunos .....	203
Quadro 14 – Expectativas profissionais dos/as discentes .....	217

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução .....</b>	<b>10</b>
1.1	Pressupostos teóricos.....	10
1.1.1	Primeiro pressuposto.....	10
1.1.2	Segundo pressuposto.....	11
1.1.3	Gênero, Ciência, Tecnologia e Trabalho .....	11
1.2	Problematização e Justificativa da pesquisa .....	12
1.3	Objetivos da pesquisa.....	15
1.3.1	Objetivo geral.....	15
1.3.2	Objetivos específicos.....	15
1.4	Metodologia da Pesquisa.....	16
1.5	Estrutura da tese.....	17
<b>2</b>	<b>Iluminando o olhar – Referencial teórico.....</b>	<b>20</b>
2.1	O conceito de gênero.....	20
2.2	Gênero, Ciência e tecnologia e o lugar da matemática .....	27
2.3	A Escola como objeto de análise.....	34
2.4	Relações de gênero e educação .....	45
2.4.1	A escola como definidora da forma de se perceber as masculinidades e feminilidades.....	45
2.4.2	<i>Bullying</i> não é brincadeira .....	54
2.4.3	Pesquisas sobre a temática.....	56
<b>3</b>	<b>Metodologia da pesquisa .....</b>	<b>67</b>
3.1	Introdução .....	67
3.2	O método .....	67
3.3	A pesquisa de campo .....	73
3.3.1	A escolha do universo de pesquisa .....	73
3.3.2	Sobre o Colégio Centenário .....	76
3.3.3	A chegada ao Colégio Centenário.....	77
3.3.4	Conhecendo os/as estudantes .....	79
3.3.5	A observação.....	79
3.3.6	As entrevistas .....	84
3.3.7	Análise documental .....	89
<b>4</b>	<b>A interação entre os gêneros: limites e desafios.....</b>	<b>91</b>
4.1	introdução .....	91
4.2	Relacionamento: Meninas preferem meninas e meninos preferem meninos .....	91

4.3	Participação em sala de aula.....	103
4.4	Postura de meninos e meninas .....	108
4.5	A Competição em sala de aula: Estimulante? .....	117
4.6	A vergonha e a necessidade de pertencimento.....	123
4.7	Brincadeiras distintas.....	128
<b>5</b>	<b>A interação entre docentes e discentes.....</b>	<b>145</b>
5.1	A percepção dos/as docentes sobre a aprendizagem Matemática .....	145
5.2	Matemática: amor ou ódio? .....	152
5.3	A participação em sala de aula.....	160
5.4	A relação de meninos e meninas e o preconceito .....	167
5.5	Ensinar meninos e meninas – há diferença? .....	178
5.6	Regras: segui-las, rompê-las ou questioná-las? .....	183
5.7	Os alunos e alunas preferem o professor ou a professora de matemática?.....	187
<b>6</b>	<b>O rendimento escolar de alunos e alunas na perspectiva dos/as docentes e discentes .....</b>	<b>196</b>
6.1	A percepção dos/as estudantes sobre o rendimento escolar .....	196
6.2	A percepção dos/as professores/as sobre o rendimento escolar .....	210
<b>7</b>	<b>As expectativas profissionais e a matemática .....</b>	<b>214</b>
7.1	A influência da matemática nas expectativas profissionais .....	214
<b>8</b>	<b>Considerações Finais .....</b>	<b>225</b>
8.1	Trabalhos futuros .....	234
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>236</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com alunos/as .....</b>	<b>244</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com professores/as .....</b>	<b>247</b>
	<b>APÊNDICE C – Questionário aplicado no estudo preliminar .....</b>	<b>251</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciar a redação de uma tese é um momento de angústia e ansiedade. O desafio que se segue é grande e instigante. Como passar para o papel de forma clara, objetiva, dinâmica e convidativa a leitura dos resultados de uma longa pesquisa? O que selecionar para apresentar na tese? Quais dados podem ser deixados para um trabalho futuro? Qual a melhor forma de montar este quebra-cabeça? São dúvidas que povoam a mente neste momento. Por mais cuidadosa que seja a escolha não é possível saber se o caminho escolhido foi o correto. Porém, mesmo com dúvidas, os primeiros passos precisam ser dados. Então, vamos a eles.

Procurar-se-á mostrar neste capítulo uma síntese do trabalho, propiciando ao/à leitor/a uma prévia do que será encontrado nos demais capítulos. Aqui serão apresentados os pressupostos da pesquisa, os objetivos, a metodologia, os demais capítulos e as considerações finais de forma resumida.

### 1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para a realização desta tese parte-se de alguns pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa.

#### 1.1.1 Primeiro pressuposto

Considera-se gênero como uma das categorias importantes nos estudos sobre a sociedade. A categoria gênero pode ser entendida “como uma linguagem, uma forma de comunicação e ordenação do mundo, que orienta a conduta das pessoas em suas relações específicas, e que é, muitas vezes, base para preconceitos, discriminação e exclusão social” (SIMIÃO, 2005, p. 13). Para Felipe e Guizzo (2003, p. 121), gênero está “relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos ao ser mulher ou ao ser homem em diferentes sociedades e épocas”. Já Scott (1995) considera o gênero como fruto das relações entre as pessoas independentemente do sexo. Um estudo que considera apenas um dos sexos está incompleto. A autora considera ainda que as relações de gênero são

também relações de poder. O poder na concepção de Foucault (2009) que ora está com um ora com outro, ou seja, é transitório.

Para esta tese de doutorado, parte-se do pressuposto de que o gênero é social e culturalmente construído. Representa e estabelece relação de poder entre os sujeitos de cada gênero e mesmo entre sujeitos do mesmo gênero (SCOTT, 1995; COSTA, 1994). Assim, todos os segmentos da sociedade contribuem para esta construção, inclusive a escola e os sujeitos que nela atuam.

### 1.1.2 Segundo pressuposto

Com relação à escola, parte-se do pressuposto de que ela não atua somente como mantenedora da cultura dominante e das regras estabelecidas pela sociedade. Pode ser um instrumento importante na transformação de tais normas para assegurar a todos/as o direito à educação. Desta forma, tem papel importante na construção das identidades de gênero dos/as estudantes, porém não é a única instituição responsável por esta construção. Outras instituições como família e igreja, além da mídia e do convívio em sociedade contribuem de forma significativa para esta construção. Como a pesquisa aqui apresentada foi realizada na escola, a tese versará sobre o papel da escola nesta construção, porém sempre tendo em mente as demais instâncias que constituem os sujeitos.

### 1.1.3 Gênero, Ciência, Tecnologia e Trabalho

Estudos<sup>1</sup> apontam que as mulheres são a minoria nas carreiras científicas e tecnológicas. Bem como indicam que as mulheres têm menor remuneração do que os homens nas mais diversas profissões. Sendo assim, minimizar as desigualdades de gênero pode contribuir para a maior valorização da formação e do trabalho das mulheres.

Parte-se do pressuposto de que a diminuição das desigualdades de gênero diminuirá as dificuldades para que as mulheres se insiram nas carreiras científicas e

---

<sup>1</sup> CARVALHO, M .G. (2008); LOMBARDI (2006), dentre outros.

tecnológicas e tenham o trabalho mais valorizado. Sendo assim, diminuiria as desigualdades sociais.

## 1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Os estudos de gênero vêm se desenvolvendo sob os mais diversos enfoques e em múltiplos campos, entretanto permanecem lacunas, temas que ainda não foram suficientemente estudados.

Nos últimos anos têm se desenvolvido diversos estudos sobre gênero e educação, porém poucos são focados nos/as estudantes da faixa escolar escolhida para esta pesquisa que é de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. A maioria dos estudos realizados até o momento é baseada na educação infantil (CARVALHO, M. P., 2009; 2003; 2001; 2009; CRUZ; CARVALHO, M. P., 2003; DAL'IGNA, 2007; AUAD, 2003, 2006; WALKERDINE, 1995; CAVALCANTI, 2003; MARANGON, 2004; dentre outros). nas séries iniciais do ensino fundamental e no ensino universitário (SOBREIRA (2006; FALCÃO, 2007, LOMBARDI, 2006; dentre outros). Os alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio não têm sido o foco destes estudos e carecem de mais pesquisas que visem compreender o que acontece, como se comportam e como pensam. Sendo assim, essa pesquisa buscará contribuir para a diminuição desta lacuna.

Concorda-se com o argumento de que a escola é uma importante instituição na formação dos membros da sociedade. Entende-se que os/as profissionais que atuam na escola (professores/as, diretores/as dentre outros/as) assumem papel importante na construção das identidades de gênero dos alunos e das alunas. Silva (2004, p. 79) argumenta que na escola, por meio do currículo oculto, “aprende-se como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia”. Sendo a escola um dos espaços onde acontece a construção dos padrões, dos estereótipos, ela também pode contribuir para as transformações que minimizem os preconceitos e desigualdades de classe, de gênero, de raça/etnia, dentre outras.

Para Auad (2006, p. 15) tanto “a escola pode ser o lugar no qual se dá o discriminatório ‘aprendizado da separação’ ou, em contrapartida, pode ser uma importante instância de emancipação e mudança.” Sendo assim, é um ambiente rico

de acontecimentos que merecem a atenção de pesquisadores/as dos mais diversos temas, dentre eles, as relações de gênero.

Para Louro (2001, p. 61, grifos da autora), a escola é generificada, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*.” A autora reforça o argumento de que a escola, por meio de seus sujeitos sociais, tem papel importante na formação das crianças e jovens, inclusive nas expectativas profissionais dos alunos e das alunas. É papel da escola ensinar mais do que conteúdos disciplinares. É importante que na escola, porém não somente nela, se ensine também como devemos nos portar diante de diversas situações do cotidiano, se ensine a serem cidadãos com responsabilidade social e respeito à diversidade.

Auad defende a interação entre meninas e meninos como forma de desenvolvimento de ambos. Para a autora, “todos, tanto meninas quanto meninos, seriam menos angustiados se tivessem mais liberdade de expressão e de ação na escola” (2003, p. 94). Convém salientar que a liberdade deve estar acompanhada do respeito ao outro e da responsabilidade sobre todos os atos.

Louro (1997, p. 21) ressalta o papel da escola na construção e manutenção das diferenças entre homens e mulheres. Aponta para a necessidade de demonstrar que

não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade em um dado momento histórico.

Bourdieu (1999) lembra que as instituições estão há milênios inscritas na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas cognitivas, e pensam o feminino e o masculino com um espírito estruturado segundo esta oposição.

Estes/as autores/as mostram a importância da escola na formação das identidades dos/as estudantes. Em concordância com estes argumentos se estabeleceu a seguinte pergunta como norteadora desta pesquisa: Como ocorrem as relações de gênero nas aulas de Matemática?

A pesquisa poderia ser realizada nas salas de aula das mais variadas disciplinas, entretanto a escolha da Matemática se deu porque seu conteúdo é básico para as carreiras científicas e tecnológicas; é recorrente em conversa com pessoas dos mais diversos níveis de escolaridade a ocorrência de manifestações de desagrado com relação a esta disciplina; e no senso comum, há a representação de que esta é a disciplina que os/as estudantes apresentam mais dificuldade de aprendizagem e menor rendimento. No senso comum tem-se ainda a ideia de que há diferença de gênero no que tange ao rendimento escolar em Matemática. As meninas teriam mais dificuldade e conseqüentemente apresentariam menor rendimento do que os meninos. Outro fator que influenciou na escolha da disciplina foi a formação da pesquisadora que é licenciada em Ciências, com Habilitação em Matemática e, por esta razão, manifesta interesse em conhecer mais sobre o ensino da disciplina com a qual se identifica.

A opção pela faixa escolar de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série deu-se por saber que os alunos e as alunas encontram-se em uma faixa etária na qual os valores estão se solidificando; muitas transformações estão ocorrendo na vida destas pessoas<sup>2</sup> e, na qual as identidades estão se definindo e a prática docente é um fator que pode contribuir para as expectativas, para os projetos de vida dos/as estudantes. Convém salientar que, conforme o argumento de Silva (2004), as identidades são social e culturalmente construídas, não são únicas nem estáveis. As identidades vão se alterando e se moldando à situação e ao ambiente. Como os/as estudantes passam grande parte de suas vidas no espaço escolar, certamente a escola tem papel importante na construção e consolidação das identidades dos/as jovens que por ela passam.

As informações oriundas das observações, entrevistas e documentos serão analisadas sob a perspectiva de gênero e dos estudos de Ciência, Tecnologia e Gênero, buscando identificar situações que possam contribuir para responder a pergunta norteadora deste projeto. Convém salientar que esta será uma pesquisa

---

<sup>2</sup> Neste período ocorrem transformações nas relações escolares, físicas e emocionais. Na escola, os estudantes que até a 4<sup>a</sup> série tinham uma única professora passam a ter um/a professor/a para cada disciplina; passam a ter aulas com professores homens (a maioria dos profissionais que atuam de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries são mulheres); o sistema de avaliação muda; passa a existir a possibilidade de reprovação. Estas transformações podem interferir na aprendizagem e no comportamento em sala de aula.

localizada e por isso, os resultados não poderão ser generalizados. Conforme o argumento de Geertz<sup>3</sup> (citado por TURA, 2003, p. 186), esta será

uma versão dos fatos, parcial e provisória, posto que nossos relatórios de pesquisa expressam não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir das nossas observações, de nossos pressupostos teórico-metodológicos e do recorte que fazemos numa realidade multifacetada.

Assim, o resultado desta pesquisa será a minha análise sobre os acontecimentos das aulas de Matemática das turmas pesquisadas, baseada na minha visão dos fatos de acordo com um determinado referencial teórico que direciona o meu olhar. As situações vivenciadas nestas salas de aula poderiam ocorrer em outras salas de aula, em aulas de outras disciplinas e quando observadas por outro/a pesquisador/a poderiam ser interpretadas de forma diferenciada.

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para a busca de respostas ao problema enunciado, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

#### 1.3.1 Objetivo geral

- Analisar como acontecem as relações de gênero nas aulas de Matemática de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental em um Colégio da rede estadual de educação de Curitiba no Paraná.

#### 1.3.2 Objetivos específicos

- Verificar se há distinção na forma de tratamento das professoras e professores de Matemática em relação às alunas e aos alunos<sup>4</sup>;

---

<sup>3</sup>GEERTZ, C. *O saber local*. Novos ensaios em antropologia interpretativa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

<sup>4</sup> Nesta tese utiliza-se os termos estudantes e discentes para falar de todas/as os/as pesquisados/as (meninas e meninos) sem definir sexo e alunas e alunos para falar dos/as pesquisados/as por gênero (alunas se refere somente às meninas e alunos somente aos meninos).

- Analisar como ocorre a interação de alunos e alunas entre si e com os professores e professoras nas aulas de Matemática;
- Analisar sob a perspectiva de gênero, a relação entre o desempenho escolar de alunos e alunas em Matemática e suas posturas em sala de aula;
- Associar as expectativas profissionais dos/as estudantes com seu comportamento diante da disciplina de Matemática (entusiasmo e rendimento escolar);
- Relacionar o rendimento em Matemática com as expectativas profissionais de meninas e meninos.

#### 1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização desta tese de doutorado adotou-se a metodologia qualitativa. Para Vianna (2003, p. 82) abordagens qualitativas “procuram ir além da superfície dos eventos, determinar significados, muitas vezes ocultos, interpretá-los, explicá-los e analisar o impacto na vida em sala de aula.” Dentre os diversos métodos de pesquisa que compõem a abordagem qualitativa, optou-se pelo método dos estudos etnográficos que propicia a observação dos múltiplos fatores que atuam na sala de aula. Para a coleta/produção de dados foram utilizadas as três etapas da etnografia segundo Sarmiento (2003), a saber: observação, entrevista e análise documental.

A pesquisa foi realizada nas aulas de Matemática de 4 turmas<sup>5</sup> de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental de um colégio situado na região central de Curitiba, capital do Paraná. Teve duração de 8 (oito) meses, sendo 6 (seis) meses e meio destinados às observações e o restante do tempo destinado às entrevistas com professores/as e estudantes. A coleta de documentos ocorreu simultaneamente a estas duas etapas anteriores.

---

<sup>5</sup> Uma turma de cada série.

## 1.5 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese está composta por um capítulo destinado à apresentação do referencial teórico, um capítulo para a apresentação da metodologia da pesquisa, e quatro capítulos destinados à análise e interpretação dos dados da pesquisa. O capítulo final é destinado à apresentação das principais conclusões da tese.

O **capítulo 2**, destinado à apresentação do referencial teórico, tem como objetivo apresentar de forma sucinta a teoria que iluminou meu olhar ao adentrar em sala de aula. Faz-se uma breve reflexão sobre o papel da escola na sociedade constituindo-se num espaço não só de manutenção de padrões e normas da sociedade, mas também em local privilegiado para transformações não só das relações de gênero, mas também das demais relações sociais. Versará sobre o papel da escola na sociedade, a participação feminina nas carreiras científicas e tecnológicas<sup>6</sup>, a escola como mantenedora, questionadora e transformadora das relações sociais, bem como das relações de gênero e respeito à diversidade e, para finalizar, apresenta resultados de algumas pesquisas sobre a temática.

O **capítulo 3**, destinado à apresentação da metodologia utilizada na realização desta pesquisa, apresenta o método etnográfico com suas três etapas (observação, entrevistas e análise de documentos) justificando o motivo desta escolha, bem como o universo da pesquisa. A definição do Colégio e das turmas a serem pesquisadas também faz parte deste capítulo. A chegada ao colégio, a recepção e o comportamento da pesquisadora em campo finalizam o capítulo.

Na sequência, tem-se o primeiro capítulo destinado à apresentação dos dados da tese de doutorado. Este capítulo (**capítulo 4**) aborda a interação entre os/as estudantes durante as aulas de Matemática. Para a construção deste e dos próximos capítulos foi considerada a visão da pesquisadora, dos/as docentes e discentes entrevistados/as sobre as relações em sala de aula. Os dados da pesquisa mostram que a participação ocorria de forma diferenciada e que os/as estudantes e professores/as percebiam isso. Buscou-se identificar nas falas e nas brincadeiras indícios que levassem a perceber se a participação diferenciada

---

<sup>6</sup> Nesta tese, quando se fala em carreiras científicas e tecnológicas, estamos nos referindo às carreiras vinculadas às ciências tradicionais, bem como às carreiras que envolvem o uso e desenvolvimento de artefatos tecnológicos avançados. Estão excluídas destas as ciências humanas e as ciências sociais. Isso não significa que não as consideramos como Ciências.

interferia no desempenho de alunos e alunas em Matemática. Procurei encontrar nos dados situações nas quais os/as estudantes encontravam formas de subverter a ordem, quebrar as regras, impor sua vontade, manifestar sua criticidade. Busquei identificar se os alunos e alunas encontravam formas diferenciadas de manifestar resistência às normas estabelecidas pelos/as professores/as e pela direção do Colégio. Objetivei ainda perceber se no relacionamento dos/as estudantes ocorriam situações de preconceito e discriminação.

No capítulo seguinte (**capítulo 5**) foi apresentada a relação dos/as estudantes entre si, com os/as professores/as e com o conteúdo de Matemática sob a percepção dos/as professores/as. Neste capítulo foi analisado se há diferença no tratamento dispensado pelos/as professores aos/às estudantes e os impactos que isso pode ter na vida dos/as discentes. As estratégias que alunos e alunas utilizavam para burlar as regras estabelecidas pelos/as professores/as também fez parte das análises, além do relacionamento dos alunos e alunas com professores e professoras. Buscou-se perceber se havia preferência dos/as discentes por ter aula de Matemática com professores do mesmo sexo ou do sexo oposto. Nesta análise foram consideradas as razões das preferências dos/as estudantes.

O próximo capítulo (**capítulo 6**) foi destinado à análise do rendimento de meninas e meninos em Matemática com base na opinião de estudantes e professores/as bem como na análise de documentos oficiais sobre tal rendimento. Fiz a comparação destas informações com as encontradas nos diários de classe no ano pesquisado. Os fatores que facilitavam ou atrapalhavam o desempenho escolar, na opinião dos/as discentes, também fizeram parte desta análise.

O **sétimo capítulo** busca identificar a interferência do rendimento em Matemática nas expectativas profissionais dos/as estudantes. Foi feito um levantamento das profissões que os/as entrevistados/as desejam seguir quando adultos/as e foram comparadas estas expectativas com seus rendimentos em Matemática no ano da pesquisa. Buscou-se identificar se o bom desempenho em Matemática levava os/as estudantes a almejar carreiras mais valorizadas social e financeiramente.

O último capítulo (**capítulo 8**) apresenta as considerações finais da tese e a sugestão de pesquisas futuras. Os resultados aqui apresentados representam uma

colaboração aos estudos de gênero e educação. Compreender melhor as relações de gênero no espaço escolar é a principal contribuição deste estudo.

Assim está constituído este trabalho cujo objetivo foi verificar como acontecem as relações de gênero nas aulas de Matemática de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental em um Colégio da rede estadual de educação de Curitiba no Paraná.

## 2 ILUMINANDO O OLHAR – REFERENCIAL TEÓRICO

Para o embasamento teórico desta pesquisa inicia-se pela reflexão sobre o conceito de gênero e a importância que o gênero assume na construção das identidades de crianças e adolescentes na sociedade atual. Em seguida analisa-se a participação feminina nas carreiras científicas e tecnológicas buscando evidenciar razões e consequências dessa pequena participação. Posteriormente analisa-se o papel do gênero na educação considerando-o fundamental quando se pensa em construir uma sociedade justa e democrática. Em seguida, analisa-se a escola interfere na formação dos/as cidadãos/ãs e na constituição da sociedade. Na sequência, analisa-se como as questões de gênero estão presentes no espaço escolar, e podem ser definidoras das formas como homens e mulheres atuam diante das diversas situações que o cotidiano lhes impõe.

### 2.1 O CONCEITO DE GÊNERO

Ao se refletir sobre o conceito de gênero percebe-se que não existe unicidade, ou seja, não existe uma definição clara e única sobre o que significa este termo. Ele se apresenta sob diversas vertentes e enfoques e os estudos de gênero são desenvolvidos nos mais variados temas tanto no Brasil quanto no exterior. Há consenso entre estudiosas/os<sup>7</sup> da temática sobre a importância de, no desenvolvimento das pesquisas, considerar-se as questões de gênero para que se possa obter resultados mais nuançados sobre a sociedade atual. O gênero perpassa todos os segmentos da sociedade e requer atenção de todos/as para se compreender como se estabelecem as relações entre homens e mulheres de acordo com a localidade e época.

---

<sup>7</sup> Neste capítulo usarei o feminino em primeiro lugar no par binário, pois a maioria das pessoas que desenvolvem estudos sobre a temática é constituída por mulheres. É uma forma de dar visibilidade a elas.

Costa (1998) argumenta que o termo gênero tem muitas definições no idioma português. Na maioria das vezes que se fala em estudos de gênero percebe-se a necessidade de explicar o seu significado, ou seja, a que se está referindo ou ainda o que se está pesquisando. A definição antropológica do termo que segundo o dicionário<sup>8</sup> significa “a forma culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e *status* atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos” (FERREIRA, 1999, p. 980) não é conhecida por grande parte da população.

O termo é uma tradução literal da palavra *gender* do idioma inglês, fato este que não tem a concordância de todas/os as/os pesquisadoras/es da área. Esta tradução não carrega o mesmo significado que o termo tem no inglês e para muitas/os dificulta a compreensão do que se estuda neste campo. Haraway (2004, p. 209), ao escrever um verbete para o dicionário feminista marxista alemão relatou a dificuldade de fazê-lo devido à diferença de conotação que o termo assume nos diversos idiomas. Mesmo com ressalvas e dificuldades de definição o termo mostrou-se útil na constituição e solidificação deste campo de estudo.

Os estudos de gênero surgiram em substituição aos estudos da mulher que não eram capazes de abarcar a nova configuração da sociedade e tampouco exprimia o desejo e as aspirações do movimento feminista. Entretanto os estudos sobre a mulher e os estudos feministas continuam sendo realizados e mantém sua importância no cenário mundial. Na concepção de Machado (1998, p. 107) os “estudos sobre a condição, a situação e a posição das mulheres não pareciam ser capazes de responder aos desafios feministas”. Eram muito descritivos e, desta forma, acabavam reafirmado a situação da mulher ao invés de questioná-la e combatê-la. Scott (1995) argumenta que os estudos sobre as mulheres, por serem centrados exclusivamente na mulher, deixavam de considerar o que ocorria com o homem em situações semelhantes, e, desta forma, não mais contemplavam a extensa gama de situações que deveria ser considerada para melhor compreender a sociedade e as relações sociais.

É nesse cenário que surge o termo gênero como uma tentativa de fugir dos termos *sexo* e *diferença sexual* e de substituir o termo mulher nos títulos de algumas

---

<sup>8</sup> O dicionário utilizado para esta pesquisa foi o Novo Aurélio para o século XXI.

pesquisas. Uma parcela das/os pesquisadoras/os passa, então, a empregar o termo gênero “como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 72). Evidentemente que a mudança na terminologia (a substituição de mulher por gênero) não foi aceita sem protestos de uma parcela das/os pesquisadoras/es sobre a temática. Muitas consideram que o termo despolitiza o movimento feminista ao substituir um sujeito politicamente construído, a Mulher, por um termo neutro, o Gênero (SIMIÃO, 2000). Este argumento é compartilhado por Costa (1998, p. 134). Para ela “o gênero como categoria de análise permitiu uma certa despolitização dos estudos feministas na academia latino-americana”.

A adoção da rubrica “estudos de gênero” permitiu a adequação e manutenção do “‘rigor’ e a ‘excelência’ científica [...] conquistando um espaço seguro dentro do cânon acadêmico ao invés de desafiá-lo” (op. cit.) dando, desta forma, reconhecimento acadêmico e cientificidade a estes estudos. Este argumento é compartilhado por Scott (1995, p. 75) quando ela afirma que o uso do termo gênero permite a obtenção de “reconhecimento político deste campo de pesquisas [...] visa sugerir a erudição e seriedade do trabalho [...] tem uma conotação mais objetiva e neutra do que ‘mulheres’”. Esta definição mostra que havia (e ainda há) preconceito da área científica com relação aos estudos da mulher.

Rago (1998, p. 90) argumenta que o termo gênero ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990, ou seja, a adoção do termo no Brasil é recente. A autora considera que o uso do termo Gênero significa um passo na busca pelo entendimento das razões pelas quais ocorre a subordinação feminina bem como uma forma de luta pela diminuição das desigualdades sociais. Para ela

mais do que a inclusão das mulheres no discurso histórico, trata-se, então, de encontrar as categorias adequadas para conhecer os mundos femininos, para falar das práticas das mulheres no passado e no presente e para propor novas possíveis interpretações inimagináveis na ótica masculina. (RAGO, 1998, p. 92)

Para Costa (1998, p. 135) “falar de gênero em vez de mulher também dava mais *status* e revelava maior sofisticação por parte da pesquisadora, a qual então saía definitivamente do gueto dos estudos da mulher”, porém não assumia um

posicionamento político. Talvez isso tenha seduzido muitas/os pesquisadoras/as para usar a nova terminologia. Estudar gênero não significava assumir a bandeira feminista, fato que para algumas/uns pesquisadoras/es era importante. Permitia a dedicação a esta área de estudos mesmo estando distante da militância.

Convém ressaltar que em um determinado momento histórico o termo gênero foi utilizado como sinônimo de mulher com o intuito de “obter o reconhecimento político deste campo de pesquisas [...] visa sugerir a erudição e seriedade do trabalho [...] tem uma conotação mais objetiva e neutra do que ‘mulheres’” (SCOTT, 1995, p. 75). Assim, apenas ao substituir o termo mulher pelo termo gênero mudava-se a forma como o trabalho seria olhado e aumentava a possibilidade de reconhecimento da sua qualidade e importância no meio acadêmico. Entretanto, Moraes (1998) e Heilborn (1998) chamam a atenção para o fato de que gênero se refere tanto a homens quanto a mulheres, bem como a relação entre uns e outros e entre pessoas dos dois sexos e, desta forma, sua utilização como sinônimo de um ou de outro é equivocada.

Bourdieu (1998a, p. 35) argumenta que existem coisas e temas considerados mais importantes de ser analisados do que outros. Para ele

a definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só podem ser tratados de modo envergonhado e vicioso.

A adoção do termo gênero possibilitou que as coisas e temas relacionados às mulheres pudessem sair do gueto dos temas silenciados e passassem a serem ditos de forma clara e explícita. Porém a mudança de terminologia não assegurou o reconhecimento e interesse de todos/as pela temática. Muitos/as acadêmicos/as continuam considerando sem importância, não dignos de estudo, diversos temas da área das ciências humanas e sociais, dentre os quais encontra-se o gênero.

A possibilidade de incluir novos temas como sexo e sexualidade nas análises sem diminuir a relevância do estudo foi um ganho proporcionado pela adoção do termo gênero. Segundo Rago (1998, p. 95), gênero possibilitou “sexualizar as experiências humanas, fazendo com que nos déssemos conta de que

trabalhávamos com uma narrativa extremamente dessexualizadora”, visto que, até então, mesmo reconhecendo que o sexo fazia parte das experiências humanas, ele era excluído da dimensão analítica.

O termo gênero foi gradativamente assumindo maior relevância nos estudos acadêmicos e uma conotação cada vez mais ajustada à linguagem científica conseguindo desta forma a adesão de um número crescente de pesquisadoras/es. O conceito de gênero passou a ser considerado “uma ferramenta teórica que possibilita a crítica da visão androcêntrica e da dominação masculina” (DE CARVALHO, 2003, p. 57). Permite que sejam desenvolvidos estudos cada vez mais diversificados e questionadores sob a sua rubrica. Com a adoção deste termo pode-se estudar a “opressão da mulher e as relações desiguais de poder entre homens e mulheres sem necessariamente assumir um projeto político feminista” (COSTA, 1998, p. 135). O uso do termo gênero representa, então, a busca pela legitimidade científica dos estudos sobre as mulheres e consegue adentrar a áreas do conhecimento que ofereciam resistência àqueles estudos.

Para Pedro (2005, p. 79) o uso da palavra gênero “tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito.” É em busca de assegurar igualdade e respeito de todos a todos que, nos dias atuais, os estudos de gênero estão sendo desenvolvidos sob os mais diversos temas e enfoques. Dentre estes temas, cujo número de pesquisas é crescente, encontra-se gênero e educação, tema desta tese de doutorado, sob o qual têm sido feitas diversas pesquisas por todo o Brasil. Estes estudos buscam compreender a realidade escolar brasileira, identificando as transformações que estão ocorrendo e as que são necessárias para que a igualdade de direitos se estabeleça. O crescente número de pesquisas sob a temática de gênero tem contribuído de forma significativa para a compreensão dos fenômenos sociais.

Para esta pesquisa, assume-se que o gênero é uma construção social “em que as premissas do social são cada vez mais vistas como culturalmente construídas; isto é, desnaturalizadas, [...], e passíveis de reconstruções” (MACHADO, 1998, p. 110-111), fruto da interação entre as pessoas e destas com a sociedade, o meio e com os artefatos culturais e tecnológicos. É com este olhar que analisarei os resultados da pesquisa. Heilborn (1992, p. 41) ressalta que o uso do

termo “designa, ou deveria fazê-lo, a dimensão inerente de uma escolha cultural e de conteúdo relacional.” Entendemos os gêneros “como processos também moldados por escolhas individuais e por pressões situacionais compreensíveis somente no contexto da interação social” (COSTA, 1994, p. 161).

Entender que o gênero expressa a relação entre pessoas, de sexos diferentes ou do mesmo sexo, significa perceber que “o feminino só existe enquanto em relação ao masculino” (COSTA, 1998, p. 135) e vice-versa. Este posicionamento ou forma de compreender o gênero “permite que se contemple uma gama maior de objetos de estudos, que se ouçam as múltiplas vozes de homens e mulheres e que se obtenha resultados mais próximos da realidade” (CASAGRANDE, 2005, p. 30). Desta forma, é possível estudar as mulheres sem perceber o que acontece com os homens em situação semelhante, entretanto este estudo estaria incompleto. Os estudos de gênero trazem necessariamente a análise de ambos. Um estudo de gênero que não considere homens e mulheres em suas múltiplas formas de vivenciar a masculinidade e a feminilidade está incompleto.

Scott (1995, p. 86) defende que ao se falar de gênero está se falando necessariamente de relação. Para ela “(1) o gênero é um elemento constitutivo de *relações* sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às *relações de poder*” (grifos nossos). Evidentemente que o gênero não é o único campo para legitimação do poder, porém aparece de forma recorrente e persistente como umas das formas de dar significação ao poder no mundo ocidental. A autora considera que o gênero “fornece um meio de decodificar o significado e compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana.” (SCOTT, 1995, p. 89) Por meio das interações os seres humanos constroem suas identidades e identificações.

Perceber a dimensão relacional do gênero permite que se contemple as múltiplas formas de se viver a masculinidade e a feminilidade. Permite ainda o abandono dos estereótipos de mulher e de homem. Os estereótipos presumem que todas as mulheres e todos os homens têm as mesmas características, desejos, sonhos e formas de viver. Carvalho, M. P. (2003, p. 190) argumenta que “o estereótipo sempre homogeneiza tudo, polariza, não permite uma percepção mais nuançada da realidade.” Sendo assim, a ruptura com esta visão baseada nos estereótipos, significa romper a polarização que coloca homens e mulheres em

lados opostos, como se estivessem em confronto, em embate. Scott (1995, p. 93) defende a necessidade de “reconhecemos que ‘homem’ e ‘mulher’ são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes”. Vazias, uma vez que os significados não são definitivos, e transbordantes, porque mesmo sendo fixas, admitem definições alternativas, negadas ou suprimidas, ou seja, permitem múltiplas interpretações.

Outra autora que questiona o estereótipo de mulher é Haraway (2000, p. 52). Ela argumenta que “não existe nada no fato de ser ‘mulher’ que naturalmente una as mulheres. Não existe nem mesmo uma tal situação – ‘ser’ mulher”. Para a autora a categoria mulher é complexa, construída por meio de discursos sexuais e práticas sociais questionáveis. É importante refletir sobre qual mulher se está referindo. As mulheres negras têm dificuldades e necessidades diferentes da mulher branca, e outras necessidades e dificuldades semelhantes. Portanto é missão difícil definir o que é ser mulher. O mesmo pode ser dito com relação à categoria homem.

Ao adotar a visão relacional de gênero entende-se que “a superação da lógica binária contida na proposta da análise relacional de gênero [...] é fundamental para que se construa um novo olhar aberto às diferenças” (RAGO, 1998, p. 98). Permite a percepção de que as diferenças não significam inferioridades ou superioridades.

Os resultados de uma pesquisa que considera o gênero como relação e como construção social não podem ser universalizados, já que representam o que ocorre com uma determinada sociedade e num contexto histórico-cultural específico.

Alguns/mas pesquisadores/as buscam na Ciência a justificativa para as diferenças entre homens e mulheres. Baron-Cohen (2004) argumenta que existem dois tipos de cérebro. Um denominado de empático cuja característica é a preocupação com o/a outro/a, com os sentimentos e outro sistematizador cuja característica principal é a habilidade para as ciências exatas. O autor afirma que o empático é encontrado mais frequentemente em mulheres e o sistematizador é mais encontrado em homens, porém o próprio autor argumenta que homens podem ter cérebro empático e mulheres podem ser sistematizadoras. Este autor não acredita na interferência do meio sócio-cultural na construção das identidades de gênero. Embora reconhecendo que pode existir influência genética na forma como homens e mulheres se comportam na sociedade, não concordamos que este seja o único

fator a definir o comportamento masculino e feminino, ou seja, nos opomos a justificativa exclusivamente genética para o comportamento diferenciado.

Ao assumir esta posição evidencia-se que a base biológica não é suficiente para explicar ou justificar as desigualdades entre os sexos. Esta postura se justifica pelo fato de que “os biólogos podem nos dizer que, estatisticamente, os homens são mais fortes que as mulheres, mas eles não podem nos dizer por que a força e as atividades masculinas, em geral, parecem ser mais valorizadas em todas as culturas” (ROSALDO; LAMPHERE, 1979, p. 21). Esta diferença de valorização de características atribuídas ou encontradas predominantemente em homens ou mulheres, é resultado da cultura e, desta forma, pode ser modificada.

Auad (2006, p. 19) ressalta que “as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades. As visões naturalistas sobre mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação.” A autora complementa que “estas visões vão ganhando a feição de ‘naturais’ de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas.” O questionamento desta visão é fundamental para diminuir a produção e a manutenção das desigualdades. É imprescindível ter em mente que uma mentira muitas vezes repetida acaba assumindo teor de verdade. Verdade aparentemente inquestionável e imutável.

Foi com essa percepção em mente que adentrei à sala de aula com o intuito de perceber como as igualdades e diferenças de gênero se manifestavam naquele ambiente. Como as verdades são ali construídas e comunicadas (ou não).

## 2.2 GÊNERO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E O LUGAR DA MATEMÁTICA

As carreiras científicas e tecnológicas continuam sendo guetos masculinos. Muitas mulheres conseguem ultrapassar as barreiras e ingressar em tais carreiras, porém permanecem minorias quando se compara com a quantidade de homens. Estas mulheres têm dificuldades de serem reconhecidas como pesquisadoras e cientistas. Muitas vezes sua capacidade intelectual é questionada pelo fato de serem mulheres.

As justificativas para a menor presença feminina em tais carreiras são diversas. Muitas vezes baseiam-se em características que se espera encontrar nas mulheres e que dificultaria o trabalho científico, outras vezes no fato de entenderem que a mulher não tem habilidades suficientes para desenvolver a atividade científica. O conhecimento matemático, supostamente menor nas mulheres, também é utilizado como forma de excluí-las. Ou seja, as expectativas são baseadas em estereótipos de homem e de mulher. O estereótipo dificulta a percepção da multiplicidade de formas de se vivenciar a masculinidade e a feminilidade. Dizer que uma pessoa não tem capacidade de desempenhar uma atividade pelo fato de ser mulher ou homem é uma demonstração de desrespeito à formação e qualificação da pessoa, bem como uma manifestação de preconceito.

Estudos (CARVALHO M. G., 2007; CASAGRANDE et al., 2005; LOMBARDI, 2006; SCHWARTZ et al., 2006; dentre outros) mostram que as mulheres são minoria nas carreiras científicas e tecnológicas, não só no Brasil como também em outros países. Isso pode ser consequência do fato dos pais/mães e professores/as oferecerem pouco estímulo para que as meninas se dediquem e se interessem pelos estudos matemáticos, fato que estaria também limitando suas possibilidades profissionais futuras (VELHO e LEON, 1998). Considera-se que o conteúdo matemático é fundamental para a maioria das carreiras científicas e tecnológicas e a afinidade com a Matemática pode ser decisiva na escolha das profissões. Entende-se que este não é o único fator a interferir nas expectativas profissionais, porém não se pode negar que uma pessoa com pouca afinidade com uma determinada disciplina dificilmente escolherá uma profissão que necessite do seu conteúdo no desenvolvimento das atividades profissionais cotidianas.

Segundo González Garcia e Pérez Sedeño (2006, p. 46), a suposta falta de habilidade Matemática e espacial “explicaria o escasso número de mulheres nas engenharias e arquitetura, profissões que requerem habilidade para as Matemáticas e as relações espaciais”. Entretanto, Velho (2006, p. xiv) argumenta que a socialização diferenciada de meninos e meninas é fundamental para o desenvolvimento das habilidades e no decorrer deste processo “as mulheres são ensinadas a procurar ajuda e a ajudar e não a serem autoconfiantes ou a funcionar autônoma e competitivamente como os garotos”. Selke (2006) argumenta que os meninos, ao ingressarem em cursos técnicos, trazem um conhecimento prévio

oriundo da socialização voltada para o manuseio de artefatos tecnológicos. Argumenta ainda que os/as professores/as de disciplinas técnicas, ao iniciar um conteúdo, partem do pressuposto de que todos os alunos e alunas já têm este conhecimento prévio. Os/as professores/as, ao introduzir um tema novo durante as aulas, não partem do zero e com isso as meninas, que de uma maneira geral tiveram socialização mais voltada para as relações pessoais, encontram dificuldade em acompanhar as aulas.

Os materiais didáticos podem contribuir para a construção da imagem que os/as estudantes têm das ciências e da produção e uso de artefatos tecnológicos. Em pesquisa realizada para a dissertação de Mestrado, Casagrande (2005) constatou que os gêneros são representados de forma diferenciada nos livros didáticos de Matemática, principalmente com relação ao mercado de trabalho e à relação com as Ciências e a Tecnologia e com os artefatos tecnológicos. Os homens e meninos são mais frequentemente representados em relação a profissões que têm maior contato com artefatos tecnológicos bem como em profissões remuneradas. Por outro lado, as mulheres são mais frequentemente representadas em atividades laborativas que muitas vezes não são consideradas como profissões. Elas aparecem realizando atividades artesanais que podem ser desenvolvidas no interior das casas, conciliadas com o cuidado do lar e da família e têm remuneração mais precária. São raras as situações nas quais as mulheres aparecem manuseando equipamentos eletrônicos ou informáticos. Como os livros didáticos são distribuídos a todas as escolas da rede pública de ensino, esta representação diferenciada pode servir de estímulo aos meninos e desestímulo às meninas a se interessarem por profissões que necessitem de maior conhecimento científico e tecnológico.

Tabak (2002) argumenta que a participação das mulheres nas ciências e tecnologias é fundamental para o desenvolvimento do país. Para a referida autora é importante “a utilização de todos os recursos humanos disponíveis para a constituição de uma importante massa crítica e de uma comunidade científica produtiva” (2002, p. 28), e complementa: “a sub-representação das mulheres no campo científico representa uma subutilização dos recursos humanos disponíveis na sociedade, o que afeta o desenvolvimento nacional” (TABAK, 2002, p. 54). Para ela, um país que se encontra em desenvolvimento como o Brasil não pode abrir mão da

capacidade intelectual de mais da metade de sua população. Desta forma, compreender as causas pelas quais as mulheres não se sentem atraídas pelas carreiras científicas e tecnológicas pode contribuir para que se desenvolvam ações para que mais mulheres ingressem nessas carreiras e possam assim contribuir para o desenvolvimento do País no que tange aos aspectos da Ciência e Tecnologia.

Santos e Ichikawa (2006, p. 13) argumentam que, como causa para a escassa presença feminina nas ciências e tecnologias, pode-se ter “a forma como se ensina ciência e tecnologia na escola, os conteúdos das disciplinas, as atitudes de quem as ensina para as estudantes” e isso tem sido investigado com o intuito de se elaborar políticas que minimizem tal situação. Acredita-se que são inúmeras as razões que levam as mulheres a preferirem outras carreiras que não as vinculadas com Ciência e Tecnologia. Não há problema no fato de elas preferirem outras carreiras, porém precisamos estar atentos/as para perceber se as carreiras científicas e tecnológicas são percebidas por elas como opção de escolha.

O desempenho em Matemática tem sido uma das causas apontadas para o reduzido interesse das meninas e mulheres por carreiras científicas e tecnológicas. Velho e Leon (1998) argumentam que meninas e meninos têm desempenho semelhante nos primeiros anos da vida escolar inclusive em Matemática. Entretanto, em torno da 7ª série as meninas passariam a demonstrar menos interesse pelos conteúdos desta disciplina. Segundo as autoras, diversos fatores podem influenciar nesta mudança de comportamento das alunas, dentre eles o menor estímulo oferecido por pais/mães e professores/as. Por outro lado, Walkerdine (1995, p. 214) questiona a falta de reconhecimento do brilhantismo das meninas por parte dos/as professores/as. No estudo realizado por Walkerdine (1995), quando algumas meninas se saíam bem em Matemática, elas “eram acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam regras, comportavam-se bem”. Enquanto para os meninos que não obtinham bons resultados, encontravam-se explicações na falta de paciência para se dedicar às atividades escolares.

A falta de paciência e concentração também foram causas encontradas por Dal'Igna (2007) para justificar o baixo desempenho dos meninos. A justificativa era que os meninos não teriam dificuldade de aprendizagem. Eles estariam interessados em outras coisas que não o estudo. Esta diferença nas formas de justificar o fracasso e o sucesso de meninas e meninos pode ter consequências

danosas para todos/as. Aceitar e justificar o mau desempenho masculino como não sendo algo ruim pode levar os/as professores/as a negligenciar a respeito de dificuldades que os alunos estão enfrentando naquele momento da vida escolar. Por outro lado, a desvalorização do sucesso feminino pode causar nas alunas um desestímulo a prosseguir empenhando-se na execução das atividades escolares e apresentando bom desempenho.

É preocupante pensar que o empenho e a dedicação das meninas sejam vistos como “defeitos”. Em Matemática estas atitudes são fundamentais para o aprendizado e a fixação dos conteúdos que apresentam muitas regras e normas e que às vezes são abstratos. O aprendizado de Matemática e de outras disciplinas depende da capacidade individual dos/as estudantes, porém também do esforço, empenho e dedicação por eles/as apresentados. Estas características são complementares e contribuem para o bom desempenho de meninas e meninos. Alguns estudos (WALKERDINE, 1995; DAL’IGNA, 2007) têm apontado que os/as professores/as têm desvalorizado as mesmas nos/as estudantes, de modo especial, nas alunas.

Carvalho M. P. (2001), em pesquisa realizada com professores/as de séries iniciais, encontrou descrições diferenciadas para o comportamento de meninas e meninos. As meninas eram descritas como mais organizadas, tranquilas, assíduas, seguidoras de regras, com cadernos enfeitados, inclusive as que apresentavam um mau desempenho escolar. Os meninos eram descritos como agitados, espontâneos, transgressores de regras, com cadernos desorganizados, dentre outras características.

Segundo Souza e Fonseca (2010), a Matemática é considerada no senso comum como uma disciplina masculina por valorizar características mais comumente encontradas nos homens, como a razão e a precisão. Convém salientar que nem todos os homens são racionais e precisos e nem as mulheres são desprovidas destas características. Ser racional não significa não ser delicado/a atencioso/a, preocupados/as com o outro/a. Tampouco uma pessoa que se mostra sensível é irracional. Estas formas de ver o comportamento masculino e feminino foram social e culturalmente construídas, portanto variam de acordo com o espaço e o tempo. Por esta razão, existe a possibilidade de serem modificadas.

Em estudo realizado sobre os resultados do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), Souza e Fonseca (2008) observaram que as mulheres obtiveram piores resultados do que os homens em Matemática. As autoras argumentam que no cotidiano, mulheres e homens usam conteúdos matemáticos diferenciados<sup>9</sup>. Elas estão mais acostumadas com a leitura de números, de bulas, comparação de preços, enfim, com cálculos aproximados e eles com atividades de controle que necessitam uma precisão maior, como por exemplo, controle de saldo bancário, consumo de energia e água, etc.

Evidentemente não se pode dizer que somente os homens realizem atividades de controle e somente as mulheres cálculos aproximados, porém, segundo as autoras, haveria uma predominância desta diferença de atividades relacionadas à Matemática. São exatamente os conteúdos mais acionados pelos homens que compõem este teste, fato este que poderia justificar o pior desempenho feminino. Para Souza e Fonseca (2008, p. 516) “a sociedade atribui um valor maior a determinadas formas de matematizar (em detrimento de outras) e, conseqüentemente, também valoriza mais os indivíduos, os grupos e as instituições que as dominam” e isso pode interferir no fato das mulheres obterem piores resultados em testes de Matemática<sup>10</sup>. Porém, é importante ter em mente que “uma diferença evidencia uma desvantagem e não uma deficiência” (SOUZA; FONSECA, 2008, p. 517). Caso seja real o fato de homens e mulheres acionarem conteúdos matemáticos diferentes no dia a dia não significa que um gênero saiba mais do que o outro, apenas que exercem habilidades diferentes.

Andrade, Franco e Carvalho (2003) analisaram o desempenho de alunos e alunas no PISA (Program of International Student Assessment) no ano de 2000. Este Programa aplicou testes de Leitura, Ciências e Matemática a estudantes de 15 e 16 anos de 36 países e o resultado mostrou que as alunas obtiveram rendimento inferior em Matemática em quase todos os países. Somente em três países<sup>11</sup> o rendimento feminino superou o masculino nesta disciplina e em nenhum país o rendimento masculino em Leitura superou o feminino. Os autores ressaltam que “no

---

<sup>9</sup> Em pesquisa realizada com homens e mulheres catadoras de material reciclável.

<sup>10</sup> Ver dados do INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional) sobre o Alfabetismo funcional no site <http://www.ipm.org.br/download/inaf02.pdf>.

<sup>11</sup> Islândia, Nova Zelândia e Rússia.

Brasil observou-se a maior diferença em favor dos meninos em Matemática e a menor diferença a favor das meninas em Leitura” (2003, p. 80).

Esta constatação poderia levar à conclusão de que as alunas brasileiras apresentam uma desvantagem ainda maior em relação aos meninos. Entretanto esta conclusão seria precipitada se baseada exclusivamente em um teste que os/as jovens brasileiros/as não estão acostumados/as a fazer e que foi elaborado por Instituições estrangeiras sem base na realidade brasileira. Evidentemente que este fato não se aplica somente às alunas. Os alunos brasileiros estão expostos à mesma realidade que elas. O desempenho dos/as estudantes brasileiros no PISA foi baixo. Faz-se necessária a realização de estudos para investigar as razões para este baixo desempenho feminino e masculino tanto em Leitura quanto em Matemática em nosso país. Fato a se ressaltar é a maior valorização dada ao desempenho em Matemática. As manchetes de jornais e *sites de internet* onde foram publicados tais resultados afirmam que os meninos superam as meninas nesta disciplina e o fato das meninas superarem os meninos em Leitura só aparece no corpo do texto e com menor destaque. Tão importante quanto conhecer os conceitos matemáticos, é a necessidade de se comunicar.

A compreensão e o conhecimento sobre o rendimento escolar dos/as estudantes pesquisados/as e a forma como eles/as percebem seu desempenho em Matemática é de fundamental importância para a análise das relações entre os gêneros que ocorrem no cotidiano escolar. É possível compreender se existe diferença na forma como estudantes de sexos distintos se posicionam com relação à aprendizagem dos números e cálculos.

As/os autoras/es aqui citadas/os apontam para a necessidade da busca pela equidade de gênero na sociedade, incluindo o ambiente escolar. Uma das possíveis consequências desta equidade seria a diminuição das desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho, bem como a maior inserção das mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas. Estudos apontam como razões para o pouco interesse das mulheres por estas carreiras a falta de exemplos de mulheres que construíram carreiras de sucesso nestas áreas, o pouco estímulo de pais/mães e professores/as para que as meninas se interessem pelos estudos matemáticos (VELHO; LEÓN, 1998; WALKERDINE, 1995), a diferença de socialização (SELKE, 2006; VELHO, 2006), dentre outras. Marília Gomes de Carvalho (2003, p. 22)

considera que o fato de que “Ciência e Tecnologia foram, por muito tempo, vistas como atividades masculinas” pode contribuir para que muitas mulheres mantenham a visão de que essas não são carreiras adequadas a elas e levá-las a optar por carreiras voltadas para as humanidades.

Tabak (2002) argumenta que a participação feminina na ciência e tecnologia é relevante para o desenvolvimento do país. Schiebinger (2001) considera que a presença das mulheres no meio científico permitiria o desenvolvimento de outras áreas e temas que tradicionalmente não despertam o interesse de pesquisa nos homens.

É importante salientar que todas estas possíveis causas para a menor participação feminina na Ciência e na Tecnologia são social e culturalmente construídas, e que, portanto, podem ser modificadas por meio de ações políticas e educacionais que rompam com os estereótipos que dificultam o acesso e a permanência das mulheres nessas profissões. Sabe-se que em muitos lares brasileiros a principal fonte de renda é a remuneração do trabalho feminino. Sabe-se ainda que as carreiras científicas e tecnológicas são mais valorizadas pela sociedade e melhor remuneradas. Ao dificultar o acesso das mulheres a estas profissões, elas ficam alijadas dessa melhor remuneração e suas famílias deixam de ter acesso à qualidade de vida que a maior renda proporcionaria. A igualdade de gênero nas carreiras científicas e tecnológicas pode contribuir para a diminuição das desigualdades sociais.

Sendo assim, a busca pela equidade e igualdade de gênero não só na ciência e tecnologia, bem como a valorização das profissões exercidas majoritariamente por mulheres contribuiria com o desenvolvimento das mulheres, porém não somente delas. A sociedade toda ganharia com a diminuição das desigualdades sociais.

### 2.3 A ESCOLA COMO OBJETO DE ANÁLISE

Pensar a escola como um dos espaços no qual as pessoas constroem as suas identidades é fundamental para a busca pela compreensão de como ocorrem as relações sociais e pessoais na sociedade atual. Desta forma, é importante refletir sobre o papel da escola na construção e manutenção dos padrões e normas

estabelecidos pela sociedade. Considera-se que a escola é uma das instituições responsáveis pela educação e pela socialização dos/as jovens, porém não é a única. Instituições como a família, as igrejas, os meios de comunicação, o grupo de amigos também tem papel fundamental no processo de formação e de construção das relações sociais de crianças e adolescentes.

Silva e Luz (2010, p. 22) argumentam que “para muitas crianças, a instituição escolar é o primeiro lugar público que frequentam com regularidade, tendo aí a possibilidade de vivenciar experiências culturais distintas das ofertadas pelo ambiente familiar.” Se por um lado, a escola se transforma num ponto de referência para as crianças, por outro lado, atua como ponto de conflito. Ao apresentar experiências distintas das conhecidas e vivenciadas até então obrigam as crianças a decidir entre o que é ensinado na escola e o que é ensinado na família. Esta se constituiria na primeira escolha que as crianças precisariam fazer e esta necessidade provocaria nelas dúvidas e conflitos.

A sociedade está em constante transformação e as escolas, por serem instituições culturais e econômicas, refletem “essas mudanças no processo de trabalho, na cultura e na legitimidade” (APPLE, 2002, p. 26). Desta forma, é importante, ao falar sobre as escolas, levar em consideração a configuração da sociedade na qual elas estão inseridas. Criticar a sociedade significa criticar a escola e as demais instituições que compõem esta sociedade e vice-versa. O referido autor considera que

sob vários aspectos esta crítica tem sido salutar, uma vez que tem aumentado nossa sensibilidade para o importante papel que as escolas – e o currículo explícito e o currículo oculto no seu interior – exercem na reprodução de uma ordem social estratificada que continua sendo notavelmente iníqua em termos de classe, gênero e raça.

Freitag (1986, p. 41) argumenta que a escola é responsável pela transformação da ideologia da classe dominante em “senso comum”. Para a autora “o ‘senso comum’ é pois a forma mais adequada de atuação das ideologias. A escola é um dos agentes centrais de sua formação.” A inculcação das ideias e pensamentos da classe dominante é feita de forma que a classe subalterna tenha a impressão que é livre para tomar suas decisões, fazer suas escolhas. Somente a

aparente liberdade permite que as classes subalternas se submetam à ideologia da classe dominante. Para Freitag (1986, p. 43) o papel do sistema de educação é “de mediador dos interesses da classe dominante.”

A escola pode se constituir numa instituição que atua no sentido de manter a ordem e a ideologia dominantes (teoria reprodutivista), porém pode se transformar em uma das instâncias na qual esta ordem e ideologia podem ser questionadas e transformadas. Apple (2002, p. 26) considera que “o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nessas sociedades”. Ter em mente este papel da escola é importante para que ações sejam tomadas no intuito de formar cidadãos e cidadãs. Apple (2002, p. 27) considera importante analisar como o processo escolar interfere na manutenção de relações sociais desiguais quando o objetivo for diminuir as desigualdades sociais que assolam a sociedade.

Este argumento encontra-se presente também na obra de Bourdieu (1998b, p. 53). Ele ressalta que a escola, ao tratar a todos/as como iguais, esquece as diferenças culturais e de conhecimento que os/as estudantes apresentam. Desta forma, acaba favorecendo os/as mais favorecidos/as e desfavorecendo os mais desfavorecidos com o simples fato de ignorar “as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”. Os/as estudantes que chegam à escola com maior bagagem cultural têm mais possibilidade de continuar se desenvolvendo e os que foram menos privilegiados por terem vivido em um ambiente no qual as pessoas são menos instruídas encontram dificuldades de acompanhar as atividades escolares e obter sucesso. O autor argumenta que “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sansão às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 1998b., p. 53). Com esta atitude a escola não promoveria a equidade, não possibilitaria que todos/as tivessem as mesmas condições de aprendizagem e desenvolvimento.

Pelo argumento de Bourdieu (1998b, p. 53) conclui-se que a escola e os/as profissionais que nela atuam, precisam dar mais incentivo e estímulo aos/às estudantes com mais dificuldades. Só assim eles/as teriam condições de aprendizagem similar aos/às estudantes que apresentam mais facilidade de

aprendizagem, maior “capital cultural” para usar as palavras do autor. Ele argumenta que

partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas.

A pesquisa realizada por Selke (2006) em uma universidade da Alemanha com estudantes de informática evidenciou que os professores/as, ao introduzirem conteúdos novos, não partiam do zero. Consideravam que todos/as os/as estudantes dominavam conteúdos básicos<sup>12</sup> que somente a socialização e a experiência dos meninos permitiam conhecer. Esta atitude dificultaria que as meninas acompanhassem as aulas e fazia com que muitas delas desistissem do curso. Este fato exemplifica o argumento de Bourdieu (1998b).

A crítica imposta sobre o papel da escola na sociedade atual pode ter como consequência imediata a supervalorização da escola, como se todos os problemas da sociedade pudessem ser resolvidos por ela (APPLE, 2002). Comumente ouve-se políticos e líderes comunitários afirmarem que as transformações sociais desejadas passam pela educação. Esta afirmação é verdadeira, porém é necessário que se tome providências para que as escolas tenham condições de propiciar uma educação mais justa e democrática, com igualdade de condições de ingresso e de permanência de todos/as em seu interior. É importante ter a clareza de que a escola sozinha não será capaz de produzir todas as transformações almejadas. Outros setores da sociedade precisam assumir sua parcela de responsabilidade nestas transformações e trabalhar em conjunto com as escolas para que o resultado seja eficaz.

Outra consequência desta crítica, segundo Apple (2002) é que pelo fato da escola estar imersa numa trama social ela pode ser ignorada. Ignorar a importância da escola pode fazer com que se esqueça e se despreze a contribuição que ela

---

<sup>12</sup> Manutenção de computadores, uso de computadores, jogos computacionais, montagem e desmontagem de equipamentos, dentre outros.

pode dar para a construção de uma sociedade mais justa. Sendo assim, ao criticar o papel da escola na sociedade é importante a busca pelo meio termo – nem supervalorizar a contribuição que a escola pode dar no sentido de minimizar as desigualdades sociais e tampouco menosprezá-la.

Apple (2002, p. 27) considera ainda que “o sistema educacional – exatamente por causa de sua localidade no interior de uma trama mais ampla de relações sociais – pode constituir um importante terreno no qual ações significativas podem ser desenvolvidas” com intuito de melhorar a sociedade. Este fato transforma a escola em terreno fértil no qual as sementes da luta pela igualdade e equidade podem ser lançadas e, a partir do cuidado e do empenho de todos/as, podem crescer e gerar bons frutos.

Entretanto Bourdieu (1998b, p. 41) argumenta que é comum considerar “o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais”. Pelo argumento do autor, a escola considera como um dom natural dos/as estudantes o que é construído por meio da herança cultural. Ele argumenta que estudantes oriundos de famílias com acesso a artefatos culturais como teatro, obras de arte, concertos desde a mais tenra idade, têm mais condições de obter bons resultados na escola do que estudantes que não têm acesso a estas formas de expressão cultural. Olhando a escola por este prisma percebe-se a relevância de considerar a realidade de cada estudante e a dificuldade de se propiciar condições para que todos/as os/as alunos/as tenham condições de se desenvolver e mostrar as suas potencialidades.

Apple (2002, p. 58) concorda com o argumento de Bourdieu ao considerar as escolas como órgãos reprodutivos e distintivos, porém ressalta que elas são mais do que isso. Para ele

Elas ajudam a manter o privilégio por meios culturais ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. [...] são também, agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes.

As afirmações de Bourdieu e Apple são baseadas na concepção de escola de seus países, entretanto Louro (2000, p. 78) argumenta que no Brasil, a escola exerceu, desde o princípio,

uma ação distintiva, uma ação diferenciadora, não apenas por tornar os que nela entravam distintos dos outros [...], mas também por dividir internamente os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização.

Evidencia-se que a escola brasileira tem exercido função similar às funções das escolas descritas pelos autores acima citados. Desde o princípio da história das escolas brasileiras até os dias atuais houve muitas transformações no papel e nas características da escola. Algumas dessas transformações foram motivadas pelo fato de que ela foi popularizada e permitiu o acesso de todos/as independente de raça/etnia, sexo, classe social, religião, orientação sexual, etc. O acesso foi democratizado, entretanto, há que se refletir se todos/as encontram as mesmas condições de permanência, se encontram respeito às suas especificidades.

Sendo assim, nos dias atuais a escola (e a educação) está “comprometida com a formação integral do ser humano, seu desenvolvimento e suas construções como pessoa” (BERGHAIN, 2003, p. 135). Fiori (2005, p. 13), em prefácio ao livro de Paulo Freire, argumenta que “para o homem<sup>13</sup>, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana”. Sendo assim, a escola tem papel relevante nesta conquista.

O comprometimento da escola com a construção do ser humano implica em possibilitar igualdade de condições para participação de todas as pessoas, independente de raça/etnia, gênero ou classe na vida em sociedade e no meio educacional. Assegurar que todos/as tenham condições de manter-se no ambiente escolar é fundamental para garantir que as minorias tenham possibilidade de inserção no mercado de trabalho e na sociedade, minimizando os custos, financeiros ou não, do Estado. A possibilidade de desenvolvimento intelectual, econômico e social de todos/as diminui a necessidade de intervenção do Estado

---

<sup>13</sup> Aqui se percebe o uso do termo “homem” como sinônimo de “ser humano”, fato este contestado pelas/os estudiosas/os de gênero, dentre as/os quais eu me incluo.

com políticas sociais de cunho assistencialista e possibilita a autonomia dos/as cidadãos/ãs na tomada de decisões e no sustento de seus familiares.

Para que a escola e a educação funcionem como agentes transformadores da sociedade todas as pessoas envolvidas no processo educativo precisariam estar “comprometidas e qualificadas para assumir adequadamente suas funções” (CASAGRANDE, 2005, p. 41). Libâneo (2003, p. 7) argumenta que a escola deveria assegurar “a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva” com relação à cultura e a sociedade. Para Freire (2005, p. 68) esta função da escola é dificultada pela forma como ela se constitui. Ele questiona o fato de que a escola atua no sentido de condicionar os/as estudantes a armazenar os conhecimentos passados pelos/as professores/as sem questioná-los ou lê-los de maneira crítica. Para o autor “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”, ou seja, a escola estaria desperdiçando a oportunidade de desenvolver a criticidade nos/as estudantes.

Libâneo (2003, p. 7) ressalta que alguns fatores dificultam que a escola assuma este papel diante da sociedade e destaca dentre eles a falta de uma política adequada para a obtenção de uma educação democrática e a desqualificação do corpo docente.

Louro (2001, p. 60) considera que o ambiente escolar se tornou um ambiente propício para o aprendizado das diferenças entre os indivíduos, o que se pode ou não fazer, o que as famílias e a sociedade em geral esperam de cada um. Esta mesma autora argumenta que “um longo aprendizado vai, afinal, ‘colocar cada qual em seu lugar’” e a escola é responsável por este “aprendizado”. Porém é importante frisar que diferença não significa desigualdade. Ser diferente não significa ser inferior nem superior. Quando Santos (2001, p. 237; 2006, p. 313) diz que, “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” evidencia o fato de que ser diferente pode ser bom ou prejudicial, variando de acordo com o contexto e a situação.

A educação recebida na escola interfere na forma como se percebe o mundo e como se deve comportar nas diversas situações do cotidiano, tanto escolar

quanto social. Esta interferência atinge inclusive a postura física dos sujeitos. Louro (2001, p. 61, grifos da autora) argumenta que “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*”.

Libâneo (2003, p. 9-10) considera que “a escola tem um papel insubstituível quando se trata da preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna”. Exigências estas que perpassam diversos setores como o mercado de trabalho, o relacionamento pessoal, a família, dentre outros. O autor complementa que a escola tem “o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade”.

Sendo assim, a escola “precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação” (LIBÂNEO, 2003, p. 26). Esta escola desenvolveria em todos/as os/as estudantes a capacidade de buscar a informação e transformá-la em conhecimento que possibilitaria a análise crítica da sociedade, bem como a adaptação às transformações cada vez mais aceleradas que ocorrem nela.

Como foi dito anteriormente, a função de educar e formar os/as jovens para vida em sociedade não é função exclusiva da escola. Esta percepção se evidencia na obra de Paulo Freire. Após a análise da obra do referido autor, Fiori (2005, p. 22) conclui que o autor

não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano [...] que impelem o homem a ir adiante.

Esta tarefa é dividida com instituições como família, igreja, e a sociedade que também tem papel importante nesta formação e precisa assumi-lo. Os

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's<sup>14</sup> – evidenciam isso quando consideram que “as atitudes das crianças não dependem unicamente da escola, mas têm intrincadas implicações de natureza tanto psicológica quanto social, nas relações de vida familiar e comunitária” (BRASIL, 1998a, p. 39). Os PCN's destacam o papel destes três pilares (escola, família e comunidade) na formação dos/as jovens. Sendo assim, o trabalho conjunto entre eles proporcionaria melhores condições de desenvolvimento de ações que proporcionariam uma formação da juventude com bases mais sólidas. A importância da integração destes três pilares se evidencia no argumento encontrado nos PCN's de que a escola pode, juntamente com outros “segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação” (BRASIL, 1998a, p. 23) da realidade. No referido documento ressalta-se que

ao incluir questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, ao invés de tratá-los como dados abstratos a serem aprendidos apenas para “passar de ano”, oferecem aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida. [...] a contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la (1998a, p. 24).

Pelo argumento dos/as autores/as anteriormente citados/as, formar cidadãos/ãs capazes de transformar a sociedade em um ambiente justo e democrático deve ser um dos objetivos da escola. Entretanto eles/as ressaltam que este objetivo não tem sido plenamente atingido ao longo dos anos. Por outro lado, é importante destacar que a educação, escolar ou não, tem obtido êxito em determinar as normas, modelos e padrões de comportamento a serem adotados no cotidiano. A sociedade considera como desviantes os indivíduos que não se enquadram no que é definido como modo adequado de comportamento no meio social. Moreno (1999, p. 22) destaca que a educação

---

<sup>14</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um instrumento que apresenta os conteúdos mínimos a serem abordados pelas diversas disciplinas. É um documento elaborado pelo MEC – Ministério da Educação com o intuito de buscar a padronização do ensino em todo o Brasil.

em cada momento histórico, determina os modelos e os padrões de conduta dos novos indivíduos, ensina-lhes o que cada um é e indica-lhes em que consiste a “realidade” e a forma adequada de aproximar-se dela, de julgá-la, de analisá-la, de conhecê-la e de acreditar nela”.

Compreender este papel da educação é um passo importante para se perceber a escola como agente de transformação social. Ao considerar que cabe a ela o papel de determinar os modelos e padrões socialmente aceitos, está nela a possibilidade de transformá-los e de construir no corpo discente o respeito à diferença como algo que pode contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Outro fator a se ressaltar, partindo do pressuposto de que existem padrões e normas a serem seguidas para o convívio em sociedade, é que as pessoas adaptadas a estas normas e padrões são aceitas e inseridas no convívio social e os que não se adaptam são excluídos, deixados à margem. A marginalização de uma parcela da sociedade faz com que os problemas e as desigualdades sociais se mantenham e até aumentem. Esta marginalização, na maioria das vezes é baseada na raça/etnia, no sexo, na orientação sexual e na classe. Estas seriam algumas “marcas” que tornariam, na concepção de alguns/mas, as pessoas pertencentes às minorias inferiores com menos direitos e possibilidades de desenvolvimento humano, cultural e social.

O conhecimento e reconhecimento de que existem formas diversas de perceber e vivenciar as relações sociais, de que as culturas dos diferentes povos não são iguais, de que não existe uma cultura superior às demais, amplia o papel da educação e da escola. “Exige-se da educação possibilidades de se trabalhar com multiculturalismos críticos, com a diversidade cultural, não priorizando a apropriação de conteúdos do saber universal, mas o processo do conhecimento, suas finalidades e suas diferenças” (BERGHAIN, 2003, p. 140). O contato com as diferentes culturas existentes no mundo é possibilitado por meio do desenvolvimento de meios de comunicação cada vez mais rápidos, eficientes e acessíveis a uma parcela crescente da população. A escola precisa acompanhar este desenvolvimento e propiciar aos/às estudantes capacidade de desenvolver o olhar crítico e responsável sobre as diferentes culturas, bem como o respeito a elas.

Para Weeks (1999, p. 45) “a consciência de que a forma como nós fazemos as coisas não é a única forma de fazê-las pode causar um salutar abalo em nosso

etnocentrismo, forçando-nos a perguntar por que as coisas são como são hoje em dia.” Esta reflexão poderá possibilitar a percepção de outras formas de viver as relações pessoais e sociais. Carvalho, M. G. (1997, p. 84) considera que “o conhecimento das diversidades culturais, a compreensão das diferenças, o respeito às identidades, a aceitação do multiculturalismo” podem contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e justa na qual os preconceitos e discriminações sejam minimizados e todos possam se perceber como sujeitos.

Moreira (2002, p. 41) considera que

a consciência da pluralidade cultural e o confronto constante do pensamento com os variados universos que se renovam ao longo da história podem ajudar o [...] professor a superar preconceitos, a acreditar na capacidade de aprender do aluno e a considerar com mais seriedade as condições de vida, crenças, esperanças, anseios, experiências e lutas das camadas subalternas.

Para que isto ocorra é fundamental que professores e professoras estejam preparados/as para desenvolver uma educação que considere a realidade do/a aluno/a como algo importante, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, na qual em seu artigo 26 lê-se:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Sendo assim, é importante que os/as docentes encontrem formas de associar esta realidade com os fatos que ocorrem no mundo na atualidade sem esquecer-se do fator histórico. Relacionar a realidade local com as diversas culturas que a abertura de fronteiras permitiu conhecer pode ser uma forma de construir o respeito e a aceitação das diferenças. Libâneo (2003, p. 21) argumenta que “a transformação geral da sociedade repercute, sim, na educação, nas escolas, no trabalho dos professores” e exige a formação continuada destes/as profissionais, não só em conteúdos específicos das disciplinas que eles e elas lecionam como também sobre temas da atualidade.

No contexto atual, cabe aos/às professores/as “o desafio da mediação para que os/as estudantes possam refletir, estabelecer diálogo, enfrentar as novas realidades de uma sociedade globalizada e preparar-se para enfrentá-la, além de desenvolver uma cultura de solidariedade” (BERGHAIN, 2003, p. 141), sentimento este muito importante na sociedade atual.

Percebe-se que o papel dos/as professores/as está cada vez maior, porém não se pode esquecer que a escola e os profissionais que nela atuam não são os únicos responsáveis pela construção, manutenção e transformação da realidade. As demais instituições que compõem a sociedade também têm papel importante em tal transformação. Somente com a participação de todas estas instituições sociais é possível que a tarefa de construção de uma sociedade justa, democrática e solidária aconteça.

## 2.4 RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Os estudos sobre gênero e educação têm se difundido no Brasil nos últimos anos. Pesquisadoras/es têm se dedicado a diversos enfoques da temática. Os resultados destas pesquisas têm permitido que se conheça melhor a forma como ocorre a participação masculina e feminina em diversos cursos, bem como a importância que as relações de gênero têm na formação dos/as estudantes. Neste item, far-se-á uma breve discussão sobre o papel da escola na formação da maneira como meninos e meninas, homens e mulheres se percebem e comunicam (ou não) esta percepção para a sociedade. Far-se-á também a apresentação de algumas pesquisas que foram desenvolvidas sobre a temática, apontando seus resultados, até aqui, como forma de embasar esta tese de doutorado.

### 2.4.1 A escola como definidora da forma de se perceber as masculinidades e feminilidades

Como vimos anteriormente, a escola é uma das responsáveis pela construção da forma como os/as jovens constroem seu modo de se relacionar com

o mundo e de se perceber diante dele. Sendo assim, as identidades destes/as jovens serão construídas também pela interação e pelas relações estabelecidas no interior da escola e da sala de aula. Portanto, é relevante analisar de que forma a escola, por meio dos/as profissionais da educação, apresenta a realidade da vida em sociedade para seus/suas alunos/as. Moreno (1999, p. 35-36) considera que as formas de comportamento transmitidas aos/às jovens são reflexos da ideologia dominante, não são universais e tampouco inerentes ao ser humano, sendo, portanto, mutáveis. A autora complementa,

a imagem da mulher e do homem que se passa aos alunos por meio dos conteúdos do ensino contribui intensamente para formar seu eu social, seus padrões diferenciais de comportamento, o modelo com o qual devem identificar-se para ser “mais mulher” ou “mais homem” e, informá-los, por sua vez, da diferente valoração que nossa sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo.

Sabendo que a diferença de valoração dos papéis atribuídos a cada gênero é ensinado a meninos e meninas, ou seja, social e culturalmente construído e não natural como se pode pensar, as relações em sala de aula e na escola como um todo tornam-se elementos relevantes de análise para a compreensão de como ocorre a construção e definição da valoração diferenciada. Esta diferença de valoração traz prejuízo para a sociedade em geral e para as mulheres em particular. Se uma atividade perde seu valor (financeiro e social) à medida que as mulheres ingressam nela resulta a desvalorização do trabalho feminino e da capacidade feminina.

A diferença de valoração inicia com o modo como se educa meninos e meninas. Estudos<sup>15</sup> apontam que os/as profissionais da educação tratam de forma diferenciada e têm expectativas diferentes para o comportamento e desempenho de meninos e meninas e muitos consideram natural esta diferença de tratamento. Esta aparente naturalidade se origina no fato de que se espera que homens e mulheres desempenhem papéis predeterminados na sociedade e, por isso, os estímulos dados a eles devem ser diferentes. Destaca-se a importância de “que se observe

---

<sup>15</sup> Os estudos de Walkerdine (1995), Carvalho (2001), Cavalcanti (2003) e Dal'Igna (2007) constataram esta diferença no modo de tratamento dos professores e professoras.

com um olhar de desconfiança o que é considerado natural, uma vez que esta naturalidade esconde as distinções e desigualdades sociais e de gênero” (CASAGRANDE, 2005, p. 47). Considerar natural o que é social e culturalmente construído significa esquecer que as coisas e situações são transitórias e passíveis de modificações.

A escola contribui para a construção e manutenção das desigualdades sociais. Dubet (2008, p. 14) argumenta que devemos “buscar ao mesmo tempo a igualdade de oportunidades na escola e desconfiar de suas consequências, pois ela, por sua vez, pode desenvolver grandes desigualdades sociais.” Ou seja, educadores/as necessitam estar atentos para tomar iniciativas com o intuito de minimizar tais desigualdades.

Louro considera que, “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”. (2001, p. 64) A forma diferenciada de se perceber e relacionar com o mundo é construída também pelo processo educativo formal ou informal.

Sendo assim, torna-se importante a análise e o questionamento sobre a postura e a linguagem dos/as profissionais da educação bem como as teorias que orientam os seus trabalhos. Muitas vezes, o tratamento diferenciado ocorre de forma inconsciente e não é percebida pelo/a educador/a. Louro (2001, p. 64) salienta que, “temos que estar atentas/os, sobretudo, a nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui”. Muitas vezes estes conceitos estão enraizados de tal maneira que não permitem a percepção de que se está falando de forma preconceituosa e transmitindo valores pessoais dos/as educadores/as aos/as alunos/as. A transmissão da forma de pensar dos/as professores/as na maioria das vezes ocorre de forma sutil e, possivelmente, irá interferir e contribuir na definição da forma de pensar dos/as estudantes. A linguagem (verbal e corporal) é um dos elementos que contribuem para a transmissão destes valores.

O idioma português, por sua estrutura, contribui para a ocultação feminina. Ao frequentar a escola, uma das primeiras coisas ensinadas às meninas é que quando a professora ou o professor diz “os alunos” elas deverão sentir-se incluídas.

Ao falar para uma sala cheia de mulheres usa-se o feminino, entretanto se nela adentrar um homem, pelas regras do idioma, tem-se que usar o masculino. Este fato contribui para a ocultação da superioridade numérica feminina naquele ambiente.

O Governo Brasileiro, por meio dos PCN's (BRASIL, 1998b, p. 322), ressalta que os/as professores/as de Língua Portuguesa, por exemplo, podem discutir com os/as alunos/as as regras do idioma que “estabelecem, [...], que o plural no masculino inclui as mulheres, mas o plural no feminino exclui os homens”. Estas mesmas regras indicam ainda que sempre que se deseja falar genericamente também deve-se usar o masculino. Este fato faz com que, desde a mais tenra idade, a criança aprenda que quando ela não sabe se a pessoa é homem ou mulher deve tratá-la pelo termo genérico como jogador, professor, fotógrafo, por exemplo, e o uso destes termos levaria ao ocultamento feminino.

Moreno (1999, p. 34) argumenta que “as palavras que escondem idéias implícitas atuam como estimulantes ou repressoras de uma eficácia muito superior à dos discursos claramente formulados”, ou seja, estes termos genéricos dão a falsa ideia de que quem faz as “coisas” ou ações são homens excluindo as mulheres deste universo. As crianças se acostumam a pensar nos homens como os criadores e podem ter dificuldade de perceber que as mulheres participam igualmente do processo de criação e de construção das coisas, dos artefatos e do conhecimento.

Sendo assim, a linguagem e o idioma contribuem de forma significativa para a construção da forma de ver o mundo. A escola é a principal responsável pelo ensinamento da forma adequada de comunicação e do uso correto do idioma, sendo ela a responsável pela manutenção dos padrões correntes ou pela sua transformação.

Louro (2000, p. 77) argumenta que a educação escolar mostra-se como “um processo ‘generificado’, ou seja, como uma prática social que é constituída e constituinte dos gêneros”. Por meio de seus profissionais, dos espaços físicos, das ações desenvolvidas, acaba atribuindo ao gênero o que, *a priori*, pode ser desenvolvido ou encontrado em qualquer um. Sendo assim, a escola assume papel fundamental na definição e construção dos gêneros de todos/as que agem e interagem na escola.

Para Louro (2001, p. 67, grifos da autora), a educação marca os indivíduos com o que é dito, bem como, com o que é silenciado. O que é pronunciado torna-se

uma regra, uma lei a ser seguida, determina desta forma, quem está certo (os que seguem as regras) e quem está errado (os que as quebram ou não se enquadram nelas). Classifica em bons e maus, em melhores e piores. Ao classificar, separar, selecionar marginaliza uma parcela dos/as estudantes, impedindo o seu desenvolvimento sob vários aspectos. A autora argumenta que

tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola.

Perceber que ao silenciar sobre acontecimentos da escola ou da sociedade em geral se está negando a possibilidade de construir uma sociedade mais justa é um ponto fundamental no caminho da transformação da escola. A iniquidade, a negação de direitos e da capacidade intelectual que se manifesta em relação às mulheres, cuja existência é aceita pela sociedade, ainda é grande. Ainda maiores são os obstáculos enfrentados pelos/as estudantes que apresentam orientação sexual diferente da considerada padrão<sup>16</sup> (gays, lésbicas, transexuais, travestis, etc.). Estes/as enfrentam dificuldades severas para manter-se na escola. A existência deles/as no ambiente escolar é muitas vezes negada e/ou camuflada. As agressões (físicas, verbais, psicológicas, dentre outras) por eles/as sofridas fazem com que muitos/as desistam de obter a formação escolar, fundamental para se inserir na vida em comunidade e no mercado de trabalho. É a expulsão velada, indireta. Para todos os efeitos foram eles/as que não quiseram permanecer ali.

Desta forma cabe à escola e à educação um papel importante e ao mesmo tempo difícil na definição das identidades de gênero e sexual. “Ela precisa se equilibrar sobre um fio tênue: de um lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente, contê-la” (LOURO, 1999, p. 26) para permitir a livre

---

<sup>16</sup> Heteronormatividade é problematizada como um padrão de sexualidade que regula o modo como a sociedade ocidental está organizada. Apesar da força dessa regulação há indivíduos que escapam à norma heterossexual. (PETRY; MEYER(2011), Na sociedade atual o padrão está baseado na heteronormatividade que, de acordo com a Wikipédia, “é um termo usado para descrever situações nas quais variações da orientação heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas.”

expressão da sexualidade por todas as pessoas que congrega em seu interior. Encontrar o equilíbrio é o ponto principal. A referida autora argumenta ainda que

a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. [...] O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância. [...] Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais reprimindo e marginalizando outras (1999, p. 30-31).

De modo geral, a repressão se aplica a práticas sexuais homo-orientadas. Junqueira (no prelo) argumenta que “na escola, indivíduos que, de algum modo, voluntariamente ou não, escapam à sequência heteronormativa são postos à margem das preocupações centrais de um currículo e de uma educação supostamente para todos”. Relacionamentos homossexuais não são permitidos no espaço escolar (muitas vezes, fora dele tampouco), por outro lado, embora na maioria das vezes, reprimidos e contidos pelos/as adultos/as que atuam na escola, os relacionamentos heterossexuais são aceitos.

Desta forma, a escola assume o papel de definir e imprimir, em quem por ela passa, as características que a sociedade neles/as espera encontrar. Quem não se enquadra ao padrão de comportamento esperado pela sociedade é marginalizado e considerado como desviante. São excluídos da educação que deveria ser para todos/as e, muitas vezes, da vida social.

Seria irresponsável dizer que a escola exerce somente o papel de mantenedora dos padrões da sociedade, bem como, atribuir a ela a responsabilidade por todos os preconceitos existentes. Na atualidade, a escola é mais do que um ambiente de modelação e/ou castração dos indivíduos, ela também propicia “uma série de situações que representariam um ‘cruzamento de fronteiras’, ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados” (LOURO, 2001, p. 79). Na escola, ocorre o contato entre os gêneros por meio das brincadeiras dos/as estudantes nos diversos espaços e momentos (salas de aula, intervalo, entrada e saída da escola, quadras esportivas, etc.) e pela curiosidade das crianças e adolescentes pelo outro. Este é um espaço no qual

eles/as podem exercer tal curiosidade, conhecer o outro e se reconhecer/estranhar nele/a.

Louro (2001, p. 79) argumenta ainda que, ao serem flagrados rompendo e ultrapassando as fronteiras de gênero, muitos/as estudantes encontram saída no argumento “nós só estávamos brincando”. A brincadeira permite que as pessoas experimentem, vivenciem situações que lhes causam curiosidade e a escola tem sido um espaço propício para a vivência dessas experiências. Por esta razão há que se tomar cuidado para que as brincadeiras não tragam em seu bojo manifestações de preconceito e de discriminação contra as minorias.

Na atualidade, a construção da igualdade e equidade de gênero se constitui em desafio para os diversos setores da sociedade e para os/as profissionais da área de educação que atuam nos vários níveis de ensino. A participação feminina nos quadros discentes brasileiros tem aumentado e supera a masculina desde o ensino fundamental até o universitário. Entretanto a problemática de gênero na educação não se reduz à possibilidade ou dificuldade de acesso ao ensino sistematizado, pois “deve-se lembrar que a iniquidade de gênero se manifesta nas relações escolares como um reflexo dos problemas da vida social” (CARVALHO; PEREIRA, 2003, p. 7-8). Sendo assim, as situações que impõem às meninas e às mulheres obstáculos para sua permanência e progressão, que lhes ensinam a considerarem-se inferiores (tanto em direito quanto em capacidade) aos meninos ou homens, presentes na sociedade, atingem também a escola. Freire (2005, p. 33) destaca que “como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos.” Com base neste argumento de Freire, a inferiorização de uns/umas pelos/as outros/as levaria ao embate que poderia ser positivo ou não.

A possibilidade da escola atuar como agente transformador das relações sociais se evidencia no argumento de Auad (2003, p. 93). A autora ressalta a necessidade de se considerar o ambiente no qual a escola está inserida e a interferência da sociedade na escola e desta na comunidade. Ela destaca que

por um lado, a escola pode ser esse lugar em que as pessoas aprendem várias coisas, criam e se tornam críticas e questionadoras, mas, por outro lado, não podemos esquecer que a escola faz parte da sociedade em que vivemos. Portanto, na escola existem todos os preconceitos e a discriminação presentes nos outros lugares da sociedade.

A escola não está imune às ações e reações presentes na sociedade, tanto as positivas quanto as negativas e/ou prejudiciais ao desenvolvimento humano. Junqueira (2011, no prelo) considera que

as escolas já prestariam um grande serviço aos direitos humanos e à educação de qualidade se passassem a se dedicar à problematização de práticas curriculares, atitudes, rotinas, valores e normas que investem no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização das diferenças, na essencialização e fixação de identidades sociais, na reprodução de hierarquias opressivas no aprofundamento de neuroses e sofrimentos.

Para a busca da diminuição das desigualdades sociais, é importante que se proporcione às meninas e às mulheres igualdade de possibilidades e de expectativas. Para Kacowicz (2003, p. 5) a educação seria o meio que possibilitaria a ocorrência deste fato. Ela argumenta que “a educação das mulheres, em especial, parece ser a chave para a integração e transferência do conhecimento que possa garantir as bases para uma igualdade que leve a mudanças sociais tão necessárias.” Para ela, embora os avanços nesse sentido sejam significativos ainda são frágeis e mantêm a mulher em condições de desigualdade em relação ao homem e suas conquistas. Pensar na melhoria nas condições de vida das mulheres não significa pensar exclusivamente nelas. Esta melhoria se estenderia aos demais segmentos da população e proporcionaria avanços para a sociedade em geral. O mesmo se aplica às lutas dos/as homossexuais, dos/as negros/as e das classes menos favorecidas.

Percebe-se que o que se espera é que a escola assuma vários papéis diante da sociedade, dentre eles a busca pela igualdade de gênero e o respeito à diversidade. Sobre este assunto Auad (2006, p. 56) destaca que “a escola só será uma instituição comprometida com o fomento da solidariedade e desenvolvimento da dignidade quando também estiver comprometida com o término das desigualdades entre masculino e feminino”. Este comprometimento ainda não ocorre. A escola dificilmente questiona a ideologia dominante no que tange às questões de gênero, reproduzindo os padrões sexuais culturalmente pré-estabelecidos. Louro (2001, p. 81) ressalta que “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”.

Esta produção ocorre por meio da construção dos currículos; da distribuição dos espaços físicos; do comportamento dos/as professores/as que têm expectativas e oferecem estímulos diferenciados para meninos e meninas, que os advertem por motivos distintos; dos conteúdos dos livros didáticos; da distribuição dos/as estudantes em sala de aula; enfim, as formas de construção das desigualdades de gênero na escola são múltiplas.

Diversos estudos têm sido desenvolvidos com o intuito de contribuir com a argumentação de que ações precisam ser desenvolvidas no sentido de diminuir as desigualdades tanto na escola quanto fora dela. Porém Auad (2003, p. 93) argumenta que a “igualdade de meninas e meninos na escola e de mulheres e homens na sociedade, não é algo resolvido e conquistado.” Ela ressalta a necessidade de implementação de mudanças profundas na escola para que todos/as os/as estudantes possam desenvolver ao máximo suas potencialidades.

A ciência dessa função assumida pela escola pode levar os/as profissionais da educação a tomar atitudes e assumir compromissos e posturas que contribuam para a igualdade entre os gêneros e que possibilitem o desenvolvimento equilibrado de todos/as os/as estudantes. Louro (2001, p. 85-86) destaca que

se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditarmos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conforme com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Desenvolver esta consciência nos/as profissionais que atuam na escola representa um passo para a transformação do cotidiano escolar em um lugar que privilegie a igualdade e equidade de gênero, raça/etnia e classe. Contribuirá para a transformação da escola em um ambiente que propicie a todos/as os/as estudantes condições de se desenvolverem como cidadãos e cidadãs conscientes de seus deveres e direitos. A relação e a interação entre os seres humanos é importante para a aprendizagem da cidadania e “a escola será um lugar possível para essa

aprendizagem se promover a convivência democrática no seu cotidiano” (BRASIL, 1998a, p. 37).

#### 2.4.2 *Bullying* não é brincadeira

O *bullying* é um modo de violência que ocorre cada vez mais frequentemente nas escolas brasileiras. Curitiba é a capital classificada em terceiro lugar no que diz respeito às ocorrências de ações de *bullying*, segundo a pesquisa nacional de saúde escolar – PENSE (2009). Os dados da referida pesquisa indicam a necessidade de se tomar iniciativas com o intuito de diminuir estas ações. Cerca de 30% dos estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental participaram de ações de *bullying* num prazo de 30 dias. Para que a diminuição das ações de *bullying* ocorra, é importante que todos/as os/as agentes que atuam na escola estejam atentos/as às ações dos alunos/as. Muitas vezes estas ações são entendidas como naturais pelos adultos (pais/mães e professores/as) que negligenciam e não combatem as ações repetitivas de agressões disfarçadas de brincadeiras.

Prestar atenção no comportamento dos/as estudantes pode facilitar a identificação precoce de casos de *bullying*. Silva (2010, p. 13) argumenta que o *bullying* “abrange todos os atos de violência (física ou não) que ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos, impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas.” Sendo assim, o agressor geralmente exerce algum tipo de poder sobre a vítima deixando-a impossibilitada de reagir ou de cessar o *bullying*. Quando não existe essa diferença de poder que se manifesta pela diferença de idade, de tamanho ou de segurança e autoconfiança e, não ocorre de forma repetitiva, as agressões não são consideradas *bullying*. Segundo esta mesma autora, o *bullying* pode causar problemas físicos e emocionais que podem acompanhar as vítimas por toda a vida. O comportamento agressivo de alguns/mas estudantes não desestabiliza somente a vítima. Os/as expectadores/as e o/a próprio/a agressor/a podem ter seu desenvolvimento escolar, social e emocional prejudicado por esta prática.

Normalmente as agressões são feitas com base em uma “marca” encontrada na vítima. Esta “marca” pode estar relacionada ao peso (gorda ou magra demais), à estatura (muito baixo ou muito alto), à raça/etnia (negros, indígenas, poloneses, dentre outros), à religião, algum problema físico que dificulte a locomoção ou comunicação, ao desempenho escolar (alunos com notas acima ou abaixo da média), à orientação sexual (assumida ou presumida), ao gênero, enfim, qualquer característica que destoe do que o grupo entenda como “normal”.

Como este tipo de comportamento ocorre em sua maioria no interior das escolas, os/as estudantes, vítimas ou testemunhas de *bullying*, podem perder o interesse por ela e considerá-la como um espaço inseguro para o seu desenvolvimento. Lopes Neto (2005, p. S165) argumenta que os comportamentos de *bullying* são agressivos e “tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores quanto pelos pais”. Ao refletir sobre este comportamento não se pode incorrer no erro de considerar qualquer desavença ou brincadeira entre estudantes como sendo *bullying*, porém não se pode descuidar e ignorar as situações nas quais este comportamento ocorre.

É em momentos como este que se evidenciam as razões pelas quais Louro argumenta que “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 2001, p. 59). A diferenciação entre o que é *bullying* e o que não é necessita o aguçamento dos sentidos de todas as pessoas que estão envolvidas na educação formal ou informal dos/as jovens.

Cruz e Carvalho, M. P. (2006) argumentam que muitas vezes os/as estudantes usam de atitudes consideradas agressivas como uma forma de convidar o/a outro/a para a brincadeira. Estas atitudes agressivas podem ser tapas, xingamentos, invasão do espaço do/a outro/a, atividades turbulentas, etc. A reação de um/a à provocação do/a outro/a faz com que a brincadeira tenha início. A brincadeira tem que ser agradável para todos/as. Se uns/umas se divertem à custa do sofrimento e da humilhação de outros/as, isto não pode ser considerado brincadeira. Isto é *bullying*.

A identificação precoce de casos de agressão que seria propiciada pelo fato do/a professor/a prestar atenção na relação entre os/as estudantes facilitaria a ação da instituição no combate a esta prática. Porém, comentários feitos pelos/as professores/as sobre a relação entre os/as estudantes de sexo distinto ou de orientação sexual diversa, na maioria das vezes, causam constrangimento aos/às estudantes e acabam estimulando as piadas dos/as colegas, podendo resultar em *bullying*<sup>17</sup>. O limite entre a brincadeira e a agressão é uma linha tênue e sua ruptura é fácil de ocorrer.

### 2.4.3 Pesquisas sobre a temática

Ao longo dos anos diversas pesquisas têm sido realizadas sobre a temática de gênero e educação. Nesta seção apresentarei uma síntese dos resultados de algumas destas pesquisas. Não tenho por objetivo esgotar a discussão, apenas indicar alguns/mas autores/as com os/as quais conversarei ao longo desta tese.

Iniciarei abordando a pesquisa realizada por Cruz e Carvalho, M. P. (2006) na qual elas investigaram o intervalo (recreio) de uma escola pública da cidade de São Paulo no ano de 2001. As autoras analisaram, por meio de uma etnografia, as relações de gênero entre crianças de 7 a 10 anos de idade (1ª a 4ª séries) neste momento escolar. Segundo elas, percebe-se na interação entre meninos e meninas “uma mescla de agressividade com elementos lúdicos” (2006, p. 120). Argumentam que a agressividade, naquele momento se constituiria numa forma de aproximação, de convite para a brincadeira. Destacam a necessidade de se estar atento para situações nas quais, em um primeiro olhar pode-se ter a impressão de que é uma atitude agressiva por parte dos/as estudantes. Entretanto, ao analisar mais profundamente, percebe-se que o/a suposto/a agressor/a está na verdade convidando a suposta vítima para a brincadeira. Este convite se dá por meio de esbarrões, tapas, invasão do espaço do outro, etc.

---

<sup>17</sup> Colocar apelidos, isolar, difamar, humilhar, agredir física ou moralmente, danificar o material escolar, são algumas das ações que caracterizam o *bullying*.

As autoras perceberam que nas atitudes das crianças ocorria o que elas denominaram de “sociabilidade do conflito, caracterizada pelo distanciamento entre os sexos nos momentos amistosos e uma aproximação proposital por meio das ações conflituosas” (CRUZ; CARVALHO, M. P., 2006, p. 121). Ressaltam a importância de se considerar a agressividade como uma forma de construção de relações sociais “nas quais indivíduos e grupos exercem ativamente seus interesses e lutam para realizá-los no processo de tornarem-se humanos”. Esta luta, por vezes requer um grau de agressividade na tentativa de fazer valer seus interesses, de marcar seus espaços, ou seja, faz parte do desenvolvimento humano. Consideram ainda, baseadas no estudo de Fríoli<sup>18</sup>, que “as crianças incluem em sua definição do que é um amigo a possibilidade de brigar” (p. 122).

Entretanto, na visão das autoras, não se pode negligenciar sobre as situações nas quais a violência se manifesta. Um mesmo ato pode representar uma violência ou não. Um apelido pode ser entendido como carinhoso e aceito pelo outro ou pejorativo e entendido como agressão pelo receptor. Ao se deparar com uma situação de manifestação de agressividade é importante considerar que ela nem sempre se converte em violência, pode recuar para momentos lúdicos. Haveria então uma espécie de jogo na interação de meninos e meninas que apresentaria como um de seus elementos a agressividade. A “oposição entre meninos e meninas poderia ser na verdade um jogo de aproximação” (CRUZ; CARVALHO, M. P., 2006, p. 132). O que a princípio se interpretaria como agressão seria a forma encontrada pelas crianças de se aproximar e fazer parte do mundo do outro, estabelecer relações de convívio, de amizade. Romper as fronteiras de gênero como argumenta Louro (2001). Estas provocações dos meninos usadas como justificativas para entrar em brincadeiras desenvolvidas predominantemente por meninas permitiria a saída aos meninos, quando questionados pelos demais, de que eles estavam provocando, atrapalhando a brincadeira delas e não participando.

Na minha concepção, a principal contribuição deste estudo é evidenciar o fato de que os/as estudantes se valem do conflito como forma de interação e de aproximação com estudantes de outro sexo. A agressividade, normalmente vista

---

<sup>18</sup> FRÍOLI, Paula Maria de Almeida. **Conflito e reconciliação entre crianças pré-escolares**. Tese

como negativa se apresenta também como uma forma de construção de relações sociais e contribui para o desenvolvimento do ser humano. As autoras concluíram que “brincando (e brigando) juntos, meninos e meninas estabeleciam jogos de gênero, nos quais tanto se podiam reforçar as bipolaridades entre os significados de feminilidade e masculinidade quanto, ao contrário, diluir-lhes as fronteiras.” (CRUZ; CARVALHO, M. P., 2006, p. 141) Por meio destes conflitos ocorriam as aproximações e interações entre meninos e meninas.

Walkerdine (1995, p. 214-215) realizou pesquisa na Inglaterra sobre as meninas e a Matemática e percebeu que as falas dos/as professores/as e dos/as alunos/as carregavam a ideia de que “o desempenho em sala de aula não indicava o valor ou potencial verdadeiro no que respeitava aos garotos, embora o oposto fosse verdadeiro a respeito das garotas”. Esta ideia se tornava perceptível quando as professoras justificavam o mau desempenho dos meninos nas avaliações pelo fato de que eles não conseguiam permanecer quietos em suas carteiras e não pela falta de capacidade e o bom desempenho das meninas era atribuído ao seu trabalho intenso, jamais ao seu brilhantismo.

As meninas eram consideradas pelas professoras como esforçadas, trabalhadoras e seguidoras das regras. Walkerdine (1995, p. 207) argumenta que “uma pessoa ‘esforçada’ é uma pessoa que no fim chega lá, mas que é terrivelmente lenta, que não tem estilo, genialidade ou criatividade.” Considerando este argumento, as meninas, mesmo as com bom rendimento, eram desprovidas de genialidade e criatividade. Esta imagem das meninas era considerada pela autora como negativa por contrastar com a definição de criança “como sujeito lúdico, sujeito que brinca [...] que se desenvolve através da ação sobre um mundo de objetos (op. cit., 1995, p. 214).” O seguir regras e o trabalho intenso as impediria de vivenciar o mundo lúdico das brincadeiras.

A autora argumenta que há uma avaliação pejorativa do sucesso das meninas e tão logo se reconhece que uma menina pode ser boa, imediatamente busca-se uma razão que desvaloriza sua capacidade e atribui-se o bom desempenho feminino a algo menos valorizado, como o seguir regras, por exemplo. Afirmar que as meninas e mulheres são ruins de raciocínio matemático, no argumento de Walkerdine, significa dizer que elas permanecem “presas no interior de uma série de ficções e fantasias que consiste em mantê-las seguras como mães”

(como se as mães não precisassem raciocinar). Afastar as meninas do mundo raciocinante seria assegurar a permanência do desejo da maternidade, espaço destinado a elas.

Nos dias atuais, está cada vez mais difícil sustentar a ideia de que as meninas não têm capacidade e raciocínio matemático. Pesquisas demonstram que elas obtêm resultados iguais ou superiores aos dos meninos nas avaliações em Matemática no ensino fundamental (CASAGRANDE; CARVALHO, M. G., 2010b), são a maioria dentre os/as formandos/as nos cursos de licenciatura em Matemática em universidades federais do Estado do Paraná (CASAGRANDE; CARVALHO, M. G., 2007), bem como a maioria dentre os/as aprovados/as em concursos públicos para professores/as de Matemática no Estado do Paraná (CASAGRANDE; CARVALHO, M. G., 2008). Entretanto no discurso de uma parcela significativa da população e de alguns/mas acadêmicos/as ainda se encontra vestígios desta ideia distorcida sobre a capacidade feminina no que tange ao raciocínio Matemático. Os resultados destas pesquisas, quando comparados com os discursos encontrados no senso comum, e algumas vezes na academia, corroboram o argumento de Walkerdine de que existe uma tendência a desvalorizar e a subjugar a capacidade feminina de lidar com o pensamento matemático.

Daniela Auad, em sua tese de doutorado, pesquisou uma escola de ensino fundamental, 1ª a 4ª séries, da cidade de São Paulo com o objetivo de “conhecer as relações de gênero nas práticas escolares”. (2006, p. 27) A autora observou que a disposição dos/as estudantes em sala de aula era feita com base nas diferenças sexuais. Na escola pesquisada por Auad (2006, p. 31) meninos e meninas eram separados em sala de aula. As professoras intercalavam fileiras de meninas com outras de meninos. As professoras se valiam de características tradicionalmente percebidas como femininas e masculinas para obter disciplina. Auad percebeu ainda que as professoras tinham expectativas diferenciadas para o comportamento de meninas e meninos, esperando que elas fossem mais quietas e comportadas do que eles.

A distribuição dos alunos e alunas em sala de aula na escola em questão não era baseada somente no sexo das crianças, mas também no comportamento. Os meninos e meninas mais participativos sentavam-se próximos à mesa da professora enquanto os/as estudantes mais quietos ficavam nas carteiras mais

distantes. Isso não significava menor rendimento por parte dos/as estudantes menos participativos, parecia que na concepção das professoras eles/as não tinham necessidade de um acompanhamento de perto. A pesquisadora argumenta que os meninos eram mais desordeiros, falavam mais alto, exerciam liderança por meio da fala. Estas atitudes condizem com o que se espera deles. A eles foi ensinado, por meio da socialização, “a exteriorizarem sua recusa à autoridade da professora” (AUAD, 2006, p. 33), sendo assim, eles teriam mais dificuldade em acatar ordens e maior facilidade de expressar suas vontades.

A autora reconhece nas expectativas das professoras sobre o comportamento e atuação das meninas em sala de aula que se espera que as meninas sejam mais caprichosas e organizadas e tenham o hábito de ajudar os outros. Seriam expectativas que influenciam na divisão sexual do trabalho. “Nessa divisão, as meninas e mulheres são as obedientes, cuidadoras, que trabalham duro e asseguram a ordem sem jamais subvertê-la” (AUAD, 2006, p. 35). Ou seja, as meninas seriam passivas e cordatas, sem iniciativa e criatividade. Percebe-se que os resultados das pesquisas aqui apresentadas se aproximam. Os resultados da pesquisa realizada por Auad (2006) convergem para os encontrados por Walkerdine (1995), embora as realidades sociais e culturais dos países nos quais foram realizadas as pesquisas sejam distintas.

Para esta mesma direção apontam os resultados encontrados por Dal’Igna (2007) em pesquisa realizada com professoras de escolas de ensino fundamental de Porto Alegre. A autora aponta que as professoras encontravam argumentos diferenciados para justificar o desempenho de meninas e meninos, quer este fosse bom ou ruim. Elas tinham expectativas distintas sobre o comportamento de meninas e meninos. Esta convergência induz à conclusão de que, independentemente da realidade social, cultural e econômica da sociedade na qual a escola está inserida, o pensamento das/os professoras/es e o comportamento dos/as estudantes se assemelham.

Outra pesquisa que merece destaque é a realizada por Silva e Luz (2010, p. 23) em uma instituição de Educação Infantil da rede pública de Belo Horizonte. As autoras pesquisaram sobre o “compartilhamento entre família e escola dos cuidados e da educação das crianças de 0 a 3 anos”. As pesquisadoras relatam que as educadoras tratavam meninos e meninas de forma diferenciada e dedicavam mais

cuidado e atenção às meninas. Segundo as autoras, pelo comportamento das educadoras em relação aos meninos percebia-se que “as necessidades de afeto dos meninos não pareciam entrar nas referências das educadoras” (SILVA; LUZ, 2010, p. 28). Era como se os meninos não precisassem de cuidados básicos, como por exemplo os de higiene.

As autoras perceberam que as crianças, alunas das educadoras pesquisadas participavam de forma diferenciada das brincadeiras. As educadoras demonstravam ter noção de que deveriam proporcionar a todas as crianças as mesmas possibilidades de interagir na brincadeira, entretanto isso não ocorria. Uma delas demonstrou estar ciente de que elas “estão ensinando formas estereotipadas de ser menino e menina, na medida em que não intervêm de maneira sistemática nessa questão.” (SILVA; LUZ, 2010, p. 33). As autoras concluem que há certa exclusão dos meninos que se manifesta por meio da “privação de muitas situações de interação afetiva e corporal que as educadoras propiciam às meninas” (op. cit., p. 36) e não aos meninos. Perceberam ainda que os meninos eram vistos como menos necessitados de cuidados e proteção, menos submetidos a situações de riscos e de abandono, e, sendo assim, recebiam menos atenção por parte das educadoras.

No que tange a percepção sobre o desempenho escolar de meninas e meninos, Carvalho, M. P. (2009), tem desenvolvido pesquisas sobre a temática por mais de uma década. Ela ressalta que suas pesquisas tiveram a intenção de contribuir “para evidenciar o potencial e os limites do conceito de gênero e das teorias” por ela utilizadas na construção do caminho para o aprofundamento teórico sobre o tema. Destaca a necessidade de se estar atentos para a fragilidade dos dados estatísticos e para os riscos de tomar os números como autoridade sem questionar como eles foram construídos e as razões que levaram a tal construção. Chama a atenção para o risco de se confundir índices com realidade. Para ela esta confusão “costuma ter consequências profundas sobre as interpretações e os usos que são dados às estatísticas.” (CARVALHO, M. P., 2009, p. 17)

Em sua pesquisa Carvalho, M. P. (2009) observou que são acionados critérios diferenciados para a avaliação de meninos e meninas. Ao nominar os/as bons/boas alunos/as, as professoras citavam nomes de meninas, entretanto ao se referir às características que estes/as bons/boas alunos/as teriam, as professoras

citavam características que haviam relatado como ausentes nas meninas referidas como boas alunas. Ou seja, elas obtinham bons resultados acadêmicos porém não possuíam os atributos que as professoras julgavam importantes encontrar em alunos/as exemplares.

Carvalho, M. P. (2009, p. 42) constatou que a avaliação das professoras exprimia um padrão de masculinidade e de feminilidade que se aproximava daquele comumente presente entre os setores intelectualizados. Com relação à feminilidade, a pesquisa aponta que as professoras têm um padrão no qual se “rejeita a afirmação exacerbada das diferenças de gênero e propõe um padrão de mulher mais independente que submissa e mais assertiva que sensual.”

Havia ainda expectativa diferenciada sobre o desempenho de meninos e meninas. Esperava-se que elas fossem mais organizadas e caprichosas e se aceitava que eles fossem mais relapsos e com cadernos e material desorganizados.

Outra pesquisa que buscou analisar o desempenho escolar de meninos e meninas foi realizada por Casagrande e Carvalho, M. G. (2010a), no Colégio Centenário, local da pesquisa desta tese de doutorado. Durante os anos de 2009 e 2010, analisou-se documentos oficiais<sup>19</sup> e um questionário aplicado aos/às estudantes com o intuito de conhecer o desempenho escolar dos meninos e meninas que participaram da pesquisa para a tese. Esta pesquisa apontou que as meninas obtiveram melhores médias do que os meninos no ano de 2008 nas seis disciplinas analisadas<sup>20</sup>. Estes resultados corroboram com o argumento de que as meninas obtêm melhores resultados do que os meninos em linguagem, porém mostram que o rendimento delas é superior também em Matemática, o que contradiz a ideia de que elas as superam em Matemática. No Colégio Centenário, no ano pesquisado, elas se sobressaíram tanto em Língua Portuguesa e Inglês quanto em Matemática e Ciências.

No ano de 2009 o rendimento escolar de meninos e meninas foi variável no que tange a Matemática. Em duas séries (6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) eles obtiveram melhores médias e nas outras duas (5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries) as médias delas foram superiores.

---

<sup>19</sup> Edital de Resultado Final referente ao ano de 2008 (documento encaminhado à Secretaria da Educação do Estado do Paraná com o resultado obtido pelos/as alunos/as naquele ano) e diários de classe de 2009.

Entretanto, ao analisar a percepção dos/as discentes sobre seu rendimento escolar<sup>21</sup> percebe-se que as meninas se mostravam tímidas em afirmar que obtinham bom rendimento. A porcentagem de meninas que afirmou obter bons resultados nas avaliações de Matemática foi inferior à porcentagem de meninos com a mesma resposta, bem como menor do que a porcentagem de meninas que obtiveram médias anuais superiores a 70 na referida disciplina, considerada naquele estudo como bom desempenho.

A diferença entre a percepção das alunas sobre o próprio rendimento escolar e o resultado da análise dos documentos segundo as autoras “pode significar que as alunas são mais exigentes ao considerar o seu rendimento em Matemática. Pode significar ainda que elas tenham autoestima mais baixa e por este motivo percebem seu rendimento como inferior ao que realmente o é.” (CASAGRANDE; CARVALHO, M. G., no prelo)

Visando contribuir com a discussão acerca da temática de gênero, no ano de 2005 desenvolvi e defendi a dissertação de mestrado intitulada *Quem mora no livro didático? Representações de gênero nos livros de Matemática na virada do milênio*. Nela analisei as representações de gênero nos livros didáticos de Matemática de 5ª e 6ª séries e sua contribuição para a construção das identidades de meninos e meninas. Uma das conclusões daquela pesquisa foi a de que meninos e meninas, homens e mulheres são representados de forma diferenciada nos livros analisados.

Há diferença na representação de como homens e mulheres se relacionam com a ciência e a tecnologia, na participação em esportes, na relação com o processo de ensino/aprendizagem, nos momentos de lazer, na relação familiar, de posse de propriedades, enfim, nos múltiplos momentos da vida em sociedade. De modo especial, sobre a representação das ciências e dos cientistas naquele momento, concluí que, tanto homens quanto mulheres

são pouco representados, fato este que contribui para a construção da imagem de que a Ciência é algo distante destinada a poucas pessoas de

---

<sup>20</sup> Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Inglês.

<sup>21</sup> Com base nas respostas ao questionário aplicado aos/às estudantes das quatro turmas que participaram desta pesquisa.

inteligência privilegiada e que não pode ser desenvolvida por pessoas comuns (CASAGRANDE, 2005, p. 171).

Destaco este fato porque a falta de exemplos é uma das causas apontadas por Velho e León (1998) para a pouca presença feminina no meio científico e tecnológico.

Outro fato importante de se destacar sobre os resultados daquela pesquisa é que os espaços e funções destinados aos homens e às mulheres, tanto no mercado de trabalho quanto no ambiente doméstico eram distintos. Os dados daquela pesquisa evidenciaram que às mulheres era destinado ao ambiente privado e o cuidado com a família e a prole, enquanto que aos homens destinava-se o espaço público e o trabalho remunerado.

Em raros momentos eram representados homens e mulheres interagindo, atuando juntos. É como se vivessem em mundos separados. Porém no que se referia às crianças, havia interação entre os sexos nos momentos de estudo e de lazer. Ao representar pessoas de sexos distintos em ambientes também distintos os livros contribuem para a construção da ideia de que existem funções e espaços destinados a uns e outros espaços a outras.

Ao falar sobre o papel do livro didático no cotidiano escolar, ressalto a importância de “pensar que o livro didático pode propor novos caminhos, pode apontar que é possível construir relações de equidade entre os gêneros, as raças e as classes” (CASAGRANDE, 2005, p. 181-182). Porém, da forma como ocorriam as representações de gênero naqueles livros, dificilmente seria possível que isso acontecesse. Concluo que os livros didáticos,

ao representar os gêneros de forma dicotomizada, ao não privilegiar as relações entre as pessoas, ao ocultar as relações afetivas, estão contribuindo para formar nas crianças e adolescentes uma visão equivocada das relações de gênero, bem como, para “naturalizar” a hierarquização das atividades de cada gênero.

As pesquisadoras Souza e Fonseca (2010, p. 23-24) argumentam que é impossível separar gênero da educação. Para elas, ao assumir que as práticas educativas são práticas sociais, pesquisadoras/es “confrontam-se com a impossibilidade de se compreender questões educacionais ignorando-se a dimensão do gênero”. As referidas autoras argumentam que as relações em sala de

aula contribuem para a construção das identidades masculinas e femininas. Para elas a adoção do conceito de gênero nas pesquisas sobre Matemática nos obriga a estarmos atentas/os para a forma como colaboramos para definir tais identidades em nós e nos outros/as.

Em pesquisa realizada em uma associação de catadores/as de materiais recicláveis, Souza e Fonseca (2010) perceberam que existia diferença nos discursos de homens e mulheres sobre sua relação com a Matemática. Tanto os homens quanto as mulheres que participaram da pesquisa eram analfabetas. As mulheres se diziam menos capazes de realizar contas de cabeça do que os homens e se percebiam com mais dificuldade para escrever na linguagem Matemática. Os homens também percebiam as mulheres como menos capazes, embora também enfrentassem dificuldade com os cálculos. Quando elas faziam uma colocação equivocada eram vítimas das piadas dos colegas, fato que as inferiorizava diante deles. As autoras argumentam que ao silenciarem “diante das intervenções e críticas masculinas, ou quando, na sala de aula, se negam a dar respostas em voz alta às contas propostas pela professora” as mulheres assumem a percepção de uma suposta “*superioridade masculina para a matemática*” (SOUZA; FONSECA, 2010, p. 53-54, grifo das autoras). Entretanto esta suposta incapacidade ou inferioridade não as impedia de administrar a parte financeira de suas famílias.

A pesquisa apontou ainda que as mulheres muitas vezes silenciavam pelo estranhamento ou pela timidez diante dos “modos escolares de se fazer matemática” (SOUZA; FONSECA, 2010, p. 126). O fato de ter dificuldade em fazer cálculos mentais ou em usar a linguagem escrita Matemática não significava que elas não apresentassem o raciocínio matemático. Este raciocínio vinha à tona na forma como gerenciavam o dinheiro recebido pelo seu trabalho.

Esta pesquisa mostrou que a suposta inferioridade feminina para a Matemática se faz presente entre homens e mulheres como natural, inerente ao ser feminino. Na concepção das autoras isso se dá pelo fato de que a Matemática é construída como um reduto de domínio masculino. Este fato faz com que se perceba como natural que os homens/meninos tenham facilidade e habilidade para os cálculos e que as mulheres/meninas apresentem dificuldade e pouca habilidade para lidar com tal conteúdo.

As pesquisas apresentadas acima exemplificam temas aos quais as pesquisas em gênero e educação têm se dedicado bem como alguns resultados alcançados.

Certamente muitos outros trabalhos poderiam compor e enriquecer este breve referencial, porém, neste capítulo a intenção não era esgotar o tema e sim apontar o referencial que iluminará meu olhar durante as análises dos dados produzidos no trabalho de campo desta pesquisa. Foi um recorte, uma opção minha, assim como serão as citações e trechos das entrevistas apresentados na análise dos dados resultados da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia utilizada para a elaboração da tese de doutorado. Inicialmente faz-se a apresentação do método de pesquisa aplicado na coleta de dados, estabelecendo diálogo com os/as teóricos de metodologia da pesquisa. Em seguida explicita-se as etapas da pesquisa de campo buscando evidenciar a forma como as informações foram obtidas. Explica-se como foi feita a delimitação do universo da pesquisa, como foi realizada cada uma das etapas da pesquisa bem como o que visava atingir com cada etapa. As facilidades e obstáculos para a pesquisa de campo também serão abordadas neste capítulo.

#### 3.2 O MÉTODO

Para atingir o objetivo proposto para esta pesquisa que é verificar como acontecem as relações de gênero nas aulas de Matemática de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental optou-se pela abordagem qualitativa. Para Vianna (2003, p. 82), abordagens qualitativas “procuram ir além da superfície dos eventos, determinar significados, muitas vezes ocultos, interpretá-los, explicá-los e analisar o impacto na vida em sala de aula.” Sendo assim, esta abordagem se mostra indicada para esta pesquisa.

A abordagem qualitativa reúne muitos métodos para o desenvolvimento de pesquisa na área das Ciências Humanas, Sociais, Educação dentre outras. Para esta pesquisa foi adotado o método dos estudos etnográficos, que propicia a observação dos múltiplos fatores que atuam na sala de aula. A etnografia é o método de pesquisa utilizado para conhecer a cultura de um povo, de um grupo ou de uma tribo, enfim, de pequenas comunidades. Para Sarmiento (2003, p. 153),

a etnografia visa apreender a vida, tal como ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos seus atores sociais nos seus contextos de ação. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre.

Sendo assim, este método pode ser utilizado para conhecer a cultura da escola, como as relações entre os sujeitos se estabelecem no cotidiano escolar e quais as implicações que determinadas ações podem assumir na vida das pessoas às quais estão relacionadas. O método etnográfico de pesquisa se aplica neste caso, pois de acordo com ele, o/a pesquisador/a pode ir a campo com alguns questionamentos e durante a observação perceber que há a necessidade de mudar o foco da pesquisa.

O método etnográfico permite a análise dos múltiplos agentes que operam no dia a dia da sala de aula, possibilitando a observação e a construção do conhecimento sobre o cotidiano escolar das turmas pesquisadas. Mafra (2003, p. 126) argumenta que a etnografia escolar necessita de “um período de seis a doze meses de observação da vida escolar e, em especial, dos componentes étnico-culturais investigados que ali se manifestam.” Esta pesquisa analisa as relações de gênero na sala de aula de uma disciplina específica, desta forma, denominar-se-á etnografia educacional.

Sarmiento (2003) evidencia a necessidade de estar com olhos e ouvidos bem abertos para perceber as múltiplas manifestações da vida no cotidiano escolar. Índícios importantes para o desenvolvimento da pesquisa podem surgir a qualquer momento e de diferentes formas e nenhuma informação ou fato pode ser considerado irrelevante. Geertz (1989) argumenta que o/a etnógrafo/a deve buscar identificar a intencionalidade de pequenos gestos, não desprezando nenhuma possibilidade de interpretação. Um gesto pode ter diversas intenções e o pesquisador/a deve estar atento/a para não direcionar o olhar para o que quer enxergar. Mafra (2003, p. 127) ressalta que o/a investigador/a terá seu olhar dirigido

para os processos mais particulares e contingentes da escola, privilegiando as análises culturais do cotidiano, os acontecimentos, as interações sociais, as relações de poder, as vivências escolares, os saberes construídos,

reproduzidos e transformados no seu interior, que fazem dessas escolas instituições marcadamente diferentes de outras.

A triangulação das informações obtidas nas observações, nas entrevistas e nos documentos é fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica. Segundo Sarmiento (2003, p. 157) “só assim se impede que a unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento ou ainda de um documento, se possa sobrepor à realidade, em todo o seu conjunto de complexidade.”

Para Tura (2003, p. 191) “a observação possibilita não só o acúmulo de dados como o descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota.” Ao se encaminhar para a pesquisa de campo devemos ter definidas perguntas prévias, porém de acordo com as observações estas perguntas podem ser modificadas para abranger o que está acontecendo naquele ambiente. Tura (2003) ressalta a importância de se registrar detalhadamente os acontecimentos. As anotações são fundamentais para a elaboração dos argumentos pessoais sobre o que se observa no ambiente pesquisado, para estabelecer os novos procedimentos a serem adotados nas próximas etapas da pesquisa e para a definição das perguntas a serem utilizadas nas entrevistas.

A observação pode ser sistemática ou participante. Na observação participante, como a realizada nesta pesquisa, o/a pesquisador/a está presente in loco e deve estar consciente que sua presença causa curiosidade nos/as pesquisados/as, tanto nos/as professores/as quanto nos/as alunos/as e, “consequentemente, comportam-se de uma maneira diferente da usual” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 198). Porém esta mudança de comportamento tende a diminuir à medida que os/as alunos/as e professores/as se acostumam com a presença do/a pesquisador/a em sala de aula, sendo assim, recomenda-se que nos primeiros dias nada seja observado, anotado para não se ter dados contaminados por esta mudança comportamental causada pela novidade da presença do/ pesquisador/a.

Moreira e Caleffe (2006, p. 204) argumentam que na observação participante “é muito mais difícil para as pessoas que estão sendo observadas mentir ou tentar enganar o pesquisador”. O pesquisador está no local testemunhando o comportamento real ao invés de confiar nos relatos das pessoas a

respeito de suas vidas.” A presença do/a pesquisador/a por um longo tempo no campo permite que ele/a perceba as mudanças de comportamento dos/as pesquisados/as, as estratégias por eles/as adotadas que podem conduzir o/a pesquisador/a a caminhos de análise conflitantes. Evidentemente isso depende do preparo e da sensibilidade do/a pesquisador/a.

Por meio da observação pode-se coletar um grande número de informações e cabe ao/à pesquisador/a manter-se atento/a ao objetivo de sua pesquisa para que não sejam coletados dados que não servirão para elucidar o seu problema de pesquisa e outros, que são importantes para este fim, sejam perdidos. Vianna (2003, p. 73) chama a atenção para o cuidado que o/a pesquisador/a deve ter, pois “algumas vezes ‘observamos’ o que realmente queremos ‘ver’, mas em outras situações simplesmente ignoramos ou deixamos de ver aquilo que não queremos enxergar.” Isso pode ocorrer pela ansiedade que alguns/umas pesquisadores/as têm em confirmar sua hipótese, sem perceber que refutar a hipótese pode ser muito rico também.

A partir da observação pode-se formular as perguntas da entrevista buscando, por meio delas, perceber como os/as participantes da pesquisa vivenciam tais situações bem como produzindo material que possibilite a fundamentação das análises feitas pelo/a pesquisador/a. A entrevista pode ser estruturada, não estruturada e semiestruturada. Segundo Moreira e Caleffe (2006), a pesquisa semiestruturada é o meio termo entre a estruturada e a não estruturada. Esta foi o tipo de pesquisa aplicada nesta pesquisa, “oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando necessário” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 169). Este esclarecimento é fundamental. Segundo os mesmos autores, a entrevista “é um evento único; se o pesquisador não obtiver as informações na primeira vez, talvez não tenha mais a oportunidade de obtê-las mais tarde.” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 170).

Silveira (2002, p. 122) argumenta que o/a pesquisador/a deve estar atento/a, pois as entrevistas não estão livres de “jogos de representações e imagens, negociações e disputas, escaramuças e retiradas estratégicas.” Sendo assim, é importante que o/a pesquisador/a observe atentamente as reações do/a entrevistado/a, o cenário ao seu entorno, as pessoas que porventura estejam próximas, o tipo de pergunta, o tom de voz do/a entrevistado/a, enfim, os múltiplos

elementos que compõem a entrevista. Todos estes fatores podem interferir nas respostas dadas pelas pessoas que estão colaborando com a pesquisa. Zago (2003, p. 301) ressalta a importância de o/a pesquisador/a ter sempre em mente que ele “não pode ser interpretado como se ele não fosse tal pessoa, não pertencesse a tal sexo, etnia e profissão, ou ainda, como se não ocupasse tal lugar na sociedade.” A origem do/a pesquisador/a, quem ele/a é, se constitui em um elemento que pode interferir nas respostas dos/as pesquisados/as, sendo assim, é importante que o/a pesquisador/a tome cuidado com a linguagem e a postura, buscando deixar o entrevistado a vontade para responder da forma mais próxima possível da realidade. Para Silveira (2002, p. 124), “veracidade, honestidade do informante, engano, testemunho, informatividade... são questões tradicionalmente implicadas nessa perspectiva.”

Garcia (2001), Sarmiento (2003) e Geertz (1989) argumentam que os textos etnográficos são interpretações da realidade, ou seja, se dois/duas pesquisadores/as estiverem realizando seus estudos no mesmo local, com as mesmas pessoas e ao mesmo tempo, podem produzir dois textos diferentes, pois elas estão permeadas por seus pontos de vista. Cada observadora considera alguns fenômenos relevantes e outros nem tanto, ou seja, faz a sua interpretação do acontecimento. Não é possível capturar a realidade como um todo e exprimi-la em um texto científico. Desta forma, o texto de uma pesquisa etnográfica é o resultado das observações e da seleção feita por aquele/a pesquisador/a. É ele/a quem decide o que vai observar, o que considerará relevante e a forma como vai apresentar estes dados. Ou seja, o/a autor/a tem o poder de decidir o que considera importante para aquela pesquisa, porém esta decisão não é aleatória. Ela deve ser baseada no objeto de pesquisa durante a investigação.

Segundo Geertz (1989, p. 5), o objeto da etnografia é “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam.” Sendo uma interpretação o pesquisador ou pesquisadora deve tentar compreender o significado de um gesto ou de uma fala. Ele pode ter mais de uma interpretação e mais de um significado e, a pesquisa etnográfica busca estes significados. Vianna (2003, p. 90) ressalta que “os significados se encontram na mente humana são

construídos nas relações sociais, e não naquilo que é objeto de observação”, ou seja, os significados são dados pelo/a pesquisador/a àquilo que observa.

Tura (2003, p. 190) argumenta que na pesquisa etnográfica “é preciso encontrar formas de descrição que possam tornar estes elementos mais compreensíveis, mais nitidamente inseridos numa rede de significados que lhes dão sentido.” Buscar o sentido e o significado para as falas e as atitudes dos/as participantes da pesquisa é um dos principais desafios para o/a etnógrafo/a. Outro desafio imposto ao/a pesquisadora é transformar os dados produzidos em um texto compreensível e confiável. Na etnografia os acontecimentos não podem ser reproduzidos. O universo de pesquisa muda constantemente e o/a pesquisador/a não tem condições de voltar a campo para confirmar uma informação, tampouco outro/a pesquisador/a tem esta possibilidade.

É fundamental que se tenha consciência de que o/a pesquisador/a não tem condições de captar todos os acontecimentos do ambiente pesquisado. Sarmiento (2003, p. 151) argumenta que a etnografia “não se trata de uma transposição imediata e linear da realidade. [...] nela há pontos de luz particularmente pregnantes para a atenção do investigador e há também pontos de cegueira.” Estes pontos de cegueira podem ser motivados pela formação do/a pesquisador/a que tem seu olhar atravessado pela sua experiência de vida e pelo referencial teórico que sustenta suas investigações ou por dificuldades apresentadas pelo ambiente investigado. Sarmiento (2003) ressalta a importância de se chamar a teoria para dialogar com os dados da pesquisa. Segundo o referido autor, é a partir da teoria que se torna possível interrogar “o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador.” (2003, p. 151)

No caso desta pesquisa, a tese de doutorado será uma interpretação dos dados produzidos durante as três etapas da pesquisa, a observação, as entrevistas e a análise de documentos, permeada pela teoria que norteia os estudos neste campo. As vozes dos/as pesquisados/as surgirão por meio desta interpretação em diálogo com a teoria. Para Sarmiento (2003, p. 142) a interpretação é uma característica da investigação de fatos sociais visto que “a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos atores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações.” Na redação do

texto há a necessidade de se referir tanto às falas, quanto aos gestos, às atitudes e ao ambiente no qual a pesquisa foi realizada “só o conjunto desses elementos pode permitir ao leitor a apreensão dos pontos de articulação em contextos organizacionais cuja coerência é pouco evidente” (SARMENTO, 2003, p. 168-169).

Desta forma, o método etnográfico se mostra adequado para a realização desta pesquisa cujo objetivo é verificar como acontecem as relações de gênero nas aulas de Matemática. Este objetivo inclui os múltiplos fenômenos que ocorrem no cotidiano das aulas de Matemática e permite a argumentação em diversos sentidos.

Sabe-se que os resultados obtidos por meio desta pesquisa não poderão ser generalizados. Porém podem servir de ponto de partida para a reflexão sobre o que ocorre nas diversas escolas e disciplinas. Provavelmente se esta pesquisa fosse realizada em outras turmas, outras escolas ou com disciplinas diferentes os resultados obtidos seriam distintos. Acredita-se que qualquer que seja a conclusão desta pesquisa, esta tese de doutorado contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento no campo dos estudos de gênero e educação.

### 3.3 A PESQUISA DE CAMPO

#### 3.3.1 A escolha do universo de pesquisa

A escolha do Colégio no qual a pesquisa foi realizada não se deu de forma aleatória. Escolhi<sup>22</sup> o Colégio Centenário<sup>23</sup> localizado na área central de Curitiba por ser um dos primeiros colégios do Estado do Paraná fundados há mais de 100 (cem) anos, ter excelente reputação e ser conhecido como um Colégio que oferece ensino

---

<sup>22</sup> Nesta parte da tese usar-se-á a 1ª pessoa. Isso se deve pelo fato de que os acontecimentos aqui descritos foram experiências pessoais da pesquisadora e o impessoal soaria estranho.

<sup>23</sup> Todos os nomes citados nesta pesquisa (do colégio, dos/as professores/as, dos/as estudantes e da diretora) são fictícios. A troca dos nomes se deu com o intuito de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa. Foi proporcionada a eles a oportunidade de escolher seus novos nomes. Quanto ao nome do Colégio, a escolha foi da pesquisadora e se deu pelo fato dele ter sido fundado há mais de 100 (cem) anos. Na época da pesquisa existiam oito Colégios com mais de cem anos na cidade de Curitiba.

de boa qualidade. A localização central com diversas formas de acesso por transporte público também foi relevante para a escolha deste Colégio, pois possibilita que os/as estudantes sejam oriundos de diversos bairros de Curitiba e Região Metropolitana. Desta forma, os alunos/as pesquisados/as podem apresentar perfis diferenciados, uma diversidade cultural maior do que se a pesquisa fosse realizada em um Colégio que atendesse a estudantes de uma região específica da cidade.

Apesar da localização do Colégio ser em uma área comercial, a maioria dos/as seus/suas estudantes são originários da periferia de Curitiba e municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Segundo a diretora Ana Clara os/as estudantes do ensino médio buscam o Colégio pela sua localização que é em uma área com várias possibilidades de acesso por transporte coletivo. Muitos trabalham durante o dia e estudam à noite. Outros/as estudam pela manhã e trabalham à tarde. Sendo assim, o fato do Colégio estar localizado em área central de Curitiba possibilita que estes estudantes possam trabalhar e estudar, realidade de muitos jovens paranaenses. Porém esta característica faz com que exista muita rotatividade discente. Os estudantes que mudam de trabalho mudam também de colégio durante o ano letivo. A escola passa a ser provisória, dificultando a criação de vínculo entre os/as estudantes, o Colégio e a comunidade.

Os/as estudantes do ensino fundamental também vêm de bairros distantes, porém para estes a motivação é outra. Segundo a diretora, os pais e mães matriculam seus filhos/as no Colégio Centenário com o intuito de assegurar a estes/as uma educação de qualidade. Pelo fato dos/as estudantes não pertencerem à mesma comunidade, uma vez que estão espalhados pelos bairros de Curitiba, há dificuldade na formação de uma comunidade escolar coesa, preocupada com o processo escolar.

A localização é aparentemente privilegiada por ser uma área central. Porém o fato do Colégio estar localizado na esquina de duas avenidas movimentadas e os prédios serem construídos próximos à rua, o barulho externo interfere no interior das salas de aula podendo atrapalhar a aprendizagem. Em alguns momentos, durante a observação, o barulho externo era tão intenso que dificultava que eu ouvisse o que o professor ou a professora falava.

Dentre as 13 turmas regulares do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries do Colégio Centenário no ano de 2009, foram selecionadas quatro turmas, uma de cada série, nas quais realizei a pesquisa. A escolha das turmas se deu com base no horário das aulas, optando-se pelas turmas nas quais os horários das aulas de Matemática não coincidiam e que, desta forma, permitiam a observação mais frequente. Este método de escolha não surtiu o efeito esperado, pois no decorrer do ano letivo houve várias mudanças no horário das aulas e o horário da 5ª, 7ª e 8ª séries, que funcionavam no período vespertino, passaram a coincidir. Isso impediu a observação de todas as aulas de Matemática de todas as turmas. A partir deste problema de sobreposição de aulas adotei a estratégia de buscar o equilíbrio no número de aulas assistidas em cada turma. Em uma semana assistia em uma turma e em outra semana na outra. Este problema não ocorreu com a 6ª série que tinha aulas no período matutino.

Série	Nº de alunos	Nº de alunas	Total	Período das aulas
5ª B	16	13	29	Vespertino
6ª A	15	14	29	Matutino
7ª B	14	18	32	Vespertino
8ª C	16	17	33	Vespertino
<b>Total</b>	61	62	123	

**Quadro 1: Caracterização das turmas observadas**  
**Fonte: Diários de classe**

Com relação ao número de alunos e alunas, as turmas eram equilibradas, o número de estudantes oscilava entre 29 e 33 estudantes por turma (Quadro 1). Nas séries iniciais os alunos eram maioria e nas séries finais as alunas eram a maioria dos/as estudantes, porém a diferença entre os números de alunos e alunas era pequena.

A opção por estas séries se deu pelo fato de que esta faixa escolar apresenta poucos estudos sobre relações de gênero; os alunos e alunas encontram-se na adolescência<sup>24</sup>, faixa etária na qual os valores estão se solidificando e muitas

---

<sup>24</sup> Considerarei como adolescentes os/as estudantes que se encontram na faixa etária de 10 a 19 anos como prevê a Organização Mundial da Saúde – OMS.

transformações estão ocorrendo na vida destas pessoas<sup>25</sup>; nesta faixa etária as identidades estão se definindo e a prática docente é um fator que pode contribuir para as escolhas dos/as estudantes. Sendo assim, considere importante conhecer um pouco mais deste universo e, dessa forma, decidi que seria esta a faixa escolar a ser abrangida por esta pesquisa.

A escolha da disciplina a ser pesquisada se deu devido, entre outras coisas, minha formação como professora de Matemática; ao fato de que existe a ideia de que as meninas têm menos interesse pela Matemática; a Matemática é considerada por muitos como uma disciplina difícil e masculina; e ao fato de que a Matemática é uma das disciplinas básicas para as carreiras científicas e tecnológicas nas quais as mulheres são minoria. A falta de afinidade com Matemática pode dificultar a opção dos/as jovens por seguirem profissões que necessitam o uso da Matemática no seu exercício cotidiano. Evidentemente o fato de gostar de Matemática não significa que os jovens, homens ou mulheres, optarão por carreiras científicas e tecnológicas, porém pode ser um fator motivador destas escolhas. Da mesma forma, o fato de não ter um bom rendimento em Matemática não inviabiliza a opção por estas carreiras, mas pode constituir-se em um obstáculo por ocasião da escolha.

### 3.3.2 Sobre o Colégio Centenário

Criado em 1903, o Colégio Centenário começou a funcionar em 1904. Inicialmente tinha uma ala destinada aos estudantes do sexo masculino e outra destinada às estudantes do sexo feminino. Havia uma separação por meio de um

---

<sup>25</sup> Neste período ocorrem transformações nas relações escolares, físicas e emocionais. Na escola, os estudantes que até a 4ª série tinham uma única professora passam a ter um professor/a para cada disciplina; passam a ter aulas com professores homens (a maioria dos profissionais que atuam de 1ª a 4ª séries são mulheres); o sistema de avaliação muda; passa a existir a possibilidade de reprovação. No aspecto físico, é neste período que o corpo infantil inicia a transformação para um corpo adulto; ocorre a mudança de voz. No campo emocional alguns estudantes têm dificuldade de entender as transformações físicas que muitas vezes deixam o corpo desproporcional; o interesse sexual aumenta; as dúvidas sobre a melhor forma de viver a sexualidade povoam a mente de uma parcela significativa de estudantes. (OSELKA e TROSTER, 2000, p. 302; COLÉGIO WEB, s/d) Estas transformações podem interferir na aprendizagem e no comportamento em sala de aula.

muro que dividia as duas alas. Posteriormente as turmas passaram a ser mistas e permanecem assim até a atualidade.

O Colégio era de porte médio localizado na área central de Curitiba, possuía 17 salas de aula além de um refeitório, uma biblioteca, uma sala de vídeo multiuso e um auditório. Pertencente à rede estadual de ensino, no ano em que realizei a pesquisa, 2009, atendia cerca de 1800 alunos e alunas distribuídos nos seguintes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além de turmas de educação de jovens e adultos – EJA e cursos de idiomas (Espanhol e Francês).

O Colégio funcionava em três turnos, matutino, vespertino e noturno. No referido ano, o ensino fundamental de 1ª a 4ª série funcionava pela manhã e tarde; o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries funcionava no período vespertino com uma turma de 6ª série pela manhã; o ensino médio tinha suas aulas no período matutino e noturno; as atividades das turmas de EJA eram no período noturno bem como as turmas de idiomas. No ensino fundamental de 5ª a 8ª série, que foi objeto desta pesquisa, eram 13 turmas com aproximadamente 30 alunos por turma, atendendo cerca de 400 estudantes neste nível de ensino.

Na época da pesquisa, o Colégio era dirigido predominantemente por mulheres. Tanto a direção, quanto a vice-direção e a equipe pedagógica era formada por mulheres. O quadro docente era constituído por um número maior de professoras do que de professores. No que se refere aos/às professores/as, alguns/mas pertenciam ao Quadro Próprio do Magistério – QPM e outros/as eram substitutos/as, contratados/as pelo Governo do Estado do Paraná por meio do Processo Simplificado de Seleção – PSS.

### 3.3.3 A chegada ao Colégio Centenário

Em março de 2009 iniciei os contatos para a realização da pesquisa. Já havia definido qual seria o campo pesquisado – o Colégio, a faixa escolar, a disciplina – bem como o método da pesquisa que seria o mais apropriado para buscar atingir o objetivo traçado para esta tese de doutorado. Entretanto faltava a autorização por parte da direção do Colégio para que pudesse ter acesso ao campo.

Sendo assim, dirigi-me ao Colégio Centenário munida de uma carta de apresentação fornecida pelo PPGTE/UTFPR (Anexo II) e solicitei uma reunião com a diretora. Estava ansiosa, pois não sabia como seria a recepção, se seria aceita ou não, quais seriam as possibilidades de acesso, enfim, tinha muitas dúvidas em mente.

Fui encaminhada para professora Ana Clara, que exercia a função de diretora auxiliar. Apresentei-me e falei sobre a pesquisa que gostaria de desenvolver naquele Colégio. A diretora se mostrou bastante interessada pelo tema e disse que acreditava não haver nenhum problema para que eu fizesse a pesquisa ali. Ela teria apenas que falar com os/as professores/as de Matemática que atuavam no ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, porém acreditava que eles não se oporiam. Informou-me que eram quatro professores, dois homens e duas mulheres, elas atuavam nas 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries e eles nas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>, pois naquele colégio tinha um/a professor/a por série. Imediatamente uma questão surgiu em minha mente. Por que as mulheres estão nas séries iniciais e os homens nas séries finais? Achei que não era o momento de esclarecer esta dúvida, mas registrei para que mais tarde pudesse obter resposta para esta questão.

Inicialmente eu tinha a intenção de acompanhar as aulas de um professor e uma professora, pois acreditava que eles ministravam aulas em todas as séries. A distribuição de aulas do Colégio fez com que tivesse que mudar de ideia e pesquisar quatro professores. Percebi naquele momento que não seria possível analisar se havia diferença na forma de tratamento de um professor na 5<sup>a</sup> série e do mesmo/a professor/a em outras séries, porém aumentava o número de professores/as observados/as o que não era ruim. Ana Clara falou-me também que gostaria de ver o resultado da pesquisa, pois como era professora de Matemática, tinha muito interesse nesses resultados. Fui para casa sentindo um misto de felicidade e ansiedade. A primeira impressão do Colégio e da direção foi positiva. Tinha a sensação que seria aceita e que poderia desenvolver minha pesquisa ali, no Colégio que planejei desde que elaborei o projeto de pesquisa. Porém, faltava a aceitação dos professores e professoras que poderiam não querer alguém externo ao Colégio presente em sala de aula, analisando e talvez avaliando sua forma de dar aulas. Este não era o objetivo da pesquisa, porém poderia ser assim interpretada a minha presença ali. No dia seguinte fui informada pela diretora que os/as professores/as

aceitaram a minha presença em sala de aula e que eu poderia começar a pesquisa quando eu quisesse.

#### 3.3.4 Conhecendo os/as estudantes

Para conhecer os/as estudantes que estavam participando da pesquisa para a tese, elaborei um instrumento, um questionário (Apêndice A) com dez questões, seis fechadas e quatro abertas. Este questionário visava fornecer um panorama de como os/as estudantes se percebiam e se posicionavam em relação à Matemática. Este conhecimento facilitaria as observações e as escolhas dos/as estudantes que participariam da entrevista. O questionário foi aplicado aos/às estudantes das quatro turmas que participaram da pesquisa em uma das aulas de matemática. Tanto a direção do colégio quanto os/as professores/as concordaram com a aplicação. O resultado desta análise foi publicado em um artigo no Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade por Casagrande e Carvalho, M. G. (2009)<sup>26</sup>.

#### 3.3.5 A observação

No dia 13 de abril de 2009 iniciei as observações que foram até 26 de outubro do mesmo ano, portanto a fase de observação teve duração de seis meses e meio. Assisti a maioria das aulas neste período. Ia ao Colégio na maioria dos dias de todas as semanas e assistia às aulas que estavam ocorrendo naquele dia. Os acontecimentos das aulas de Matemática foram registrados em um diário de campo – DC27, um caderno universitário de 10 matérias que foi quase que completamente

---

<sup>26</sup> Aqui apresento uma síntese dos resultados desta pesquisa, porém o artigo completo encontra-se disponível em <http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/tecsoc2009>, GT 08.

<sup>27</sup> De agora em diante será utilizada a abreviatura DC para designar diário de campo

tomado pelas observações e que depois de transcritas para o computador totalizaram 101 páginas em espaço simples. Ao final do dia, fazia a transcrição das observações para o computador buscando fazer algumas observações e interpretações do que poderia significar determinadas falas e atitudes de professores e alunos.

Para a organização dos dados das observações no DC adotei os seguintes códigos:

\* \_\_\_ \* fala dos/as professores/as;

“ \_\_\_ ” fala dos meninos;

‘ \_\_\_ ’ fala das meninas;

= \_\_\_ = fala de diversos alunos/as em coro;

( \_\_\_ ) comentário sobre fatos observados feitos pela pesquisadora durante a observação;

[ \_\_\_ ] interpretações de fatos observados feitas pela pesquisadora durante a observação;

{ \_\_\_ } anotações posteriores;

! \_\_\_ ! Fala da pesquisadora.

Compareci para observação em 27 dias de aulas na 5ª série, 25 dias na 6ª série, 18 dias na 7ª série e 20 dias na 8ª série. Na 5ª e na 7ª série em dois dias havia uma aula de 50 minutos e, no outro dia, 2 aulas geminadas de 50 minutos cada. Na 6ª e 8ª séries, em todos os dias havia 2 aulas geminadas de 50 minutos (Quadro 2). Mesmo com a tentativa de equilibrar o número de aulas assistidas em cada série, a 7ª foi a série na qual observei o menor número aulas. Como as aulas nesta turma eram concentradas na quinta-feira e na sexta-feira, o número de feriados nestes dias da semana dificultou a minha observação. Além disso, com as mudanças de horário das aulas, muitas aulas de 5ª e 7ª série coincidiram e com isso o número de aulas assistidas nestas séries ficou abaixo do número das outras séries. A 6ª série, por ter aulas pela manhã, não houve problema de coincidência de horário e desta forma, foi a turma na qual pude observar o maior número de aulas. É importante notar que no número de dias em que compareci nas aulas não houve muita discrepância entre as séries, entretanto o número de aulas assistidas na 6ª série foi o dobro do número de aulas assistidas na 7ª série.

Eu chegava à sala junto com o professor ou a professora e me sentava em um dos lugares que estava desocupado naquele momento. Sendo assim, minha localização na sala variava a cada dia. Isso permitia que eu me aproximasse de vários/as alunos/as e pudesse observar e ouvir mais de perto suas atitudes, reações, brincadeiras e comentários. Ficava a maior parte do tempo em silêncio sem interferir no andamento das aulas. Manifestava-me raramente quando os/as professores/as me chamavam para algum comentário. Tentei interferir o mínimo possível no andamento das aulas, porém a minha presença causava curiosidade nos/as estudantes, que, segundo uma das professoras, queriam “se” mostrar para mim.

Série	Número de dias de observação	Número de aulas observadas
5ª B	27	36
6ª A	25	50
7ª B	18	25
8ª C	20	40
<b>Total</b>	90	151

**Quadro 2: Duração das observações por série.**  
**Fonte: Caderno de campo da pesquisadora**

No início da pesquisa, percebi que os/as professores/as ficaram incomodados com a presença de uma pesquisadora em sala de aula. Eles/as pareciam preocupados/as com o que eu iria pensar sobre sua forma de dar aulas, embora tivesse deixado claro que não estava ali para avaliá-los no desempenho de suas profissões e que as informações coletadas durante a pesquisa seriam usadas com fins exclusivamente científicos e com a preservação dos nomes dos/as participantes. O conteúdo ensinado e a metodologia de ensino adotada não eram objeto de minha pesquisa e sim a forma como eles/as se relacionavam com meninos e meninas, bem como a relação entre os alunos e alunas e destes com a Matemática. Com o passar dos dias, a situação mudou e aparentemente a presença de uma pessoa externa à classe deixou de perturbar o desenvolvimento das aulas. Alguns/mas professores/as afirmavam que até esqueciam que eu estava na sala.

Senti que nos primeiros dias os/as alunos/as mudaram seu comportamento com a minha presença. A turma na qual esta mudança foi mais sensível foi a 6ª

série. A turma toda ficou muito agitada. Esta mudança de comportamento foi minimizando com o passar dos dias e eles/as foram se acostumando com a minha presença.

Foi possível perceber que alguns/mas alunos/as se mostraram curiosos com o meu trabalho. Em muitos momentos me senti observada, analisada. Estudantes, de modo especial meninas, me olhavam, aparentemente tentando decifrar o que se passava pela minha cabeça. Sentia que eles/elas gostariam de saber o que eu tanto escrevia. Alguns/mas perguntaram o que eu anotava e quando eu perguntava se queriam ver minhas anotações, diziam que não. Outros demonstravam surpresa ao perceber o quanto eu escrevia, porém não demonstravam interesse em conhecer o conteúdo de minhas anotações. Quando me apresentei às turmas falei brevemente sobre a pesquisa que estava realizando e avisei que eles/as poderiam ver as minhas anotações quando quisessem, porém ninguém, nem estudantes nem professores/as, manifestou este interesse.

Dentre os/as alunos/as que me observavam um caso me chamou atenção. Em um determinado dia, na 8ª série, o professor repreendeu dois alunos, um menino e uma menina, que, segundo ele, haviam cometido um ato desonesto e acusado o professor de não corrigir a prova corretamente. Como eu não sabia do ocorrido, fiquei surpresa com o tom exaltado do professor e observava a reação dos envolvidos na discussão, ou melhor, não houve discussão, pois os/as estudantes se calaram. O intuito era registrar tudo o que julgasse importante para a minha pesquisa. De repente o professor virou-se para o Pedro, aluno que não estava envolvido com o problema, e perguntou o que tanto ele olhava para traz. O menino se calou, porém eu sabia o que ele observava. Era a mim, ou melhor, a minha reação. Depois que o professor retomou a aula e passado alguns minutos ele se deu conta do que o Pedro estava observando e comentou “agora eu sei o que você olhava lá atrás! Tinha até me esquecido que a Lindamir estava lá!” (prof. Rafael). Ao final da aula o professor me contou que o Pedro disse que queria ver como eu reagia diante da reprimenda do professor. Naquele momento senti que de observadora eu havia passado a observada. Este menino manifestou naquele momento o espírito de pesquisador. Ao perceber que tinha ali uma situação diferente que poderia estar me causando uma reação extraordinária ele quis saber

como era essa reação, ficou curioso e inquieto. A curiosidade e inquietude são características dos/as pesquisadores/as.

O fato de eu ser professora de Matemática talvez tenha contribuído para a desconfiança dos/as professores/as pesquisados/as. Eles sabiam que eu conhecia o conteúdo e que pequenas falhas que poderiam passar despercebidas por pesquisadores/as de outras áreas, provavelmente seriam percebidas por mim. Isso pode ter causado um pouco de preocupação, embora nenhum/a deles/as tenha verbalizado algum tipo de receio. Por outro lado, a minha formação pode ter feito com que eles/as se identificassem comigo e manifestassem interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Quanto aos/às estudantes, eles/as me perguntaram quando eu iria dar aulas para eles, demonstrando não terem entendido claramente o que eu fazia ali. Até então eles tinham recebido a presença apenas de estagiárias e inicialmente pensaram que eu era uma delas.

A 8ª série foi a turma que me deixou preocupada a partir de um momento da pesquisa. Em um determinado dia o professor saiu da sala e deixou os/as estudantes fazendo exercícios. Por saberem que eu era professora de Matemática, uma menina me procurou para pedir ajuda e eu impulsivamente tirei a dúvida dela. Isso fez com que outros/as alunos/as também me procurassem deixando-me em situação embaraçosa, pois sabia que não deveria me envolver desta forma com os/as estudantes. Ali eu era pesquisadora e não professora, entretanto é difícil separar estas duas identidades. A responsabilidade com o ensino me fazia ter dificuldade em dizer aos/às alunos/as que não poderia auxiliá-los/as. Porém, o que já estava difícil poderia piorar. Alguns alunos passaram a me procurar para esclarecer dúvidas quando o professor estava na sala. Neste momento eu pedi que eles solicitassem ajuda ao professor.

No último dia de observação, ao me despedir das turmas, agradei a colaboração dos/as estudantes e dos/as professores/as e lembrei a eles/elas que a próxima etapa seria a fase das entrevistas. Lembrei-os/as que para esta fase eu selecionaria 10 alunos, 5 meninas e 5 meninos de cada turma observada para entrevistá-los/as, a maioria demonstrou interesse em participar. Comuniquei que a seleção seria com base nas observações, no comportamento que os/as alunos/as tiveram durante o período que estive em sala de aula. Esclareci que os/as selecionados/as que não gostariam de participar da entrevista poderiam se recusar.

Nenhum/a dos/as escolhidos/as se recusou a participar. Aparentemente eles/elas sentiam-se honrados/as em poder participar de uma pesquisa de doutorado.

Após fazer estas comunicações aos/às alunos/as da 8ª série, Pedro se aproximou de mim e disse “você vai me escolher né? Eu tenho muito que falar, preciso desabafar!” Esta afirmação me deixou ansiosa para fazer esta entrevista pois ele estava na minha lista de entrevistados. Havia chamado atenção desde o primeiro dia de aula por seu interesse e conhecimento matemático e pelo comportamento que mudava muito de um dia para outro. Ora estava eufórico, outros dias silencioso, em outros momentos, agressivo. Era também rejeitado pelos/as colegas que segundo o professor Rafael, chamavam-no de gay.

A afirmação feita por Pedro provocou em mim um misto de ansiedade e receio. Ao mesmo tempo em que sentia que a entrevista iria render um rico material para a pesquisa, preocupava-me com a possibilidade de que ele falasse sobre coisas que me deixassem sem saber como agir ou que ele esperasse de mim uma postura que não fosse de pesquisadora. Existia também a possibilidade dele ter falado aquilo para chamar a atenção ou para se assegurar de que seria escolhido. Como entre o dia deste episódio e a entrevista passou-se quase um mês, acredito que ele tenha resolvido suas dúvidas ou desistido de falar, talvez até esquecido do comentário. A entrevista foi rica e interessante, porém ele não abordou nenhum tema fora dos que eu provoquei por meio das perguntas.

### 3.3.6 As entrevistas

Na amostra escolhida para a entrevista busquei incluir os/as estudantes que se destacaram pelo bom rendimento ou pela dificuldade em relação à aprendizagem de Matemática. Procurei formar uma amostra com alunos/as mais participativos/as e outros/as que praticamente não se manifestavam durante as aulas. A intenção foi a de ter a maior diversidade de comportamentos possível dentre os/as entrevistados/as. Na minha concepção, isso poderia assegurar visões diferentes dos acontecimentos em sala de aula, fato que enriqueceria a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em uma sala do Colégio Centenário no período de 14 a 18 de dezembro de 2009. Era uma sala pequena e próxima da rua. O barulho externo era intenso e atrapalhava a conversa. Algumas vezes éramos interrompidos/as por uma funcionária que entrava na sala para buscar algum objeto ou por não saber que estávamos ali. Essa intervenção por mais rápida que fosse, quebrava o ritmo da conversa que, na maioria das vezes, era retomado depois. Em nenhum momento senti que estava sendo vigiada. Fiquei à vontade para conversar com os/as alunos/as e com os/as professores/as.

As entrevistas ocorreram no período de aula e os/as alunos/as eram dispensados/as pelos/as professores/as das diversas disciplinas para participarem da pesquisa.

As perguntas feitas aos/às alunos/as foram baseadas nas observações visando atingir o objetivo da pesquisa. A partir delas, construímos o roteiro de entrevista para alunos/as (Apêndice A). As perguntas foram elaboradas com o intuito de esclarecer alguns fenômenos ocorridos nas salas de aula, bem como de investigar se os/as estudantes percebiam estes fenômenos. Fiz entrevistas semi-estruturadas nas quais perguntei sobre a relação deles/as com os demais colegas, a participação deles/as e dos demais colegas em sala de aula, o rendimento de meninas e meninos, o estímulo dado pelos/as professores/as, as brincadeiras, as expectativas profissionais, enfim, temas que poderiam contribuir para a pesquisa. As entrevistas foram gravadas em dois gravadores digitais e totalizou 11 horas e 8 minutos de gravação.

<b>Nome fictício</b>	<b>idade</b>	<b>série</b>	<b>sexo</b>	<b>Nome fictício</b>	<b>idade</b>	<b>série</b>	<b>sexo</b>
Bianca	11 anos	5 <sup>a</sup>	F	Fernanda	13 anos	7 <sup>a</sup>	F
Kate	11 anos	5 <sup>a</sup>	F	Isabela	13 anos	7 <sup>a</sup>	F
Stefani	11 anos	5 <sup>a</sup>	F	Mel	12 anos	7 <sup>a</sup>	F
Tainá	11 anos	5 <sup>a</sup>	F	Nicole	13 anos	7 <sup>a</sup>	F
Vitória	11 anos	5 <sup>a</sup>	F	Thayna	14 anos	7 <sup>a</sup>	F
Braulín	12 anos	5 <sup>a</sup>	M	Alex	13 anos	7 <sup>a</sup>	M
Gustavo	11 anos	5 <sup>a</sup>	M	André	14 anos	7 <sup>a</sup>	M
Ivo	14 anos	5 <sup>a</sup>	M	Henrique	13 anos	7 <sup>a</sup>	M
Rafael	10 anos	5 <sup>a</sup>	M	João	14 anos	7 <sup>a</sup>	M
Vitor	12 anos	5 <sup>a</sup>	M	Lucas	13 anos	7 <sup>a</sup>	M

Beatriz	12 anos	6 <sup>a</sup>	F	Amanda	14 anos	8 <sup>a</sup>	F
Gervásia	12 anos	6 <sup>a</sup>	F	Ariadne	14 anos	8 <sup>a</sup>	F
Bruhanna	12 anos	6 <sup>a</sup>	F	Elaine	14 anos	8 <sup>a</sup>	F
Nicole	12 anos	6 <sup>a</sup>	F	Gabriela	14 anos	8 <sup>a</sup>	F
Tábata	12 anos	6 <sup>a</sup>	F	Suelen	16 anos	8 <sup>a</sup>	F
Adriano	12 anos	6 <sup>a</sup>	M	Bob	16 anos	8 <sup>a</sup>	M
Francisco	12 anos	6 <sup>a</sup>	M	Junior	14 anos	8 <sup>a</sup>	M
João	12 anos	6 <sup>a</sup>	M	Pedro	14 anos	8 <sup>a</sup>	M
Pedro	13 anos	6 <sup>a</sup>	M	Pedro Almeida	14 anos	8 <sup>a</sup>	M
Ronaldo	13 anos	6 <sup>a</sup>	M	Willian	15 anos	8 <sup>a</sup>	M

**Quadro 3: Dados dos/as alunos/as entrevistados/as**

**Legenda: M – Masculino; F - Feminino**

**Fonte: Entrevista com os/as discentes**

O Quadro 3 apresenta as informações sobre os/as estudantes entrevistados/as. Entrevistei 10 alunos de cada turma observada, 5 meninos e 5 meninas. Os/as entrevistados/as da 5<sup>a</sup> série tinham entre 10 e 14 anos de idade. Isso demonstra que alguns/mas estudantes estavam fora da faixa etária esperada para aquela série. O Ivo, por exemplo, tinha idade dos alunos da 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série. Este estudante apresentava uma defasagem entre a idade e a série que estava cursando. Todas as meninas entrevistadas da 5<sup>a</sup> série tinham 11 anos de idade. Com relação aos/às entrevistados/as da 6<sup>a</sup> série, todos, meninas e meninos, tinham entre 12 e 13 anos, idade esperada para os estudantes desta série.

Os alunos e alunas da 7<sup>a</sup> série que participaram da entrevista tinham idade entre 12 e 14 anos. A idade dos/as entrevistados/as da 8<sup>a</sup> série oscilava entre 14 e 16 anos. A maioria dos/as estudantes entrevistados encontrava-se na faixa etária adequada para a série em que estudavam, indicando que a minoria dos/as estudantes teria reprovado ou desistido, enfim, enfrentado alguma dificuldade em seguir seus estudos nas séries anteriores.

A idade dos entrevistados variou entre 10 e 16 anos. Considerando que para a Organização Mundial de Saúde – OMS a adolescência compreende a faixa etária de 10 a 19 anos, todos/as os/as entrevistados/as eram adolescentes. Porém se se considerar a faixa etária da adolescência adotada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que é de 12 a 18 anos, alguns/umas estudantes ainda eram crianças. Sobre a discrepância entre as faixas etárias que compreendem a adolescência, Oselka e Troster (2000, p. 306) consideram que “essa diferença é

pouco relevante frente a todas as modificações biológicas, psicológicas e sociais que caracterizam esse período da vida.” Sendo assim, optei por adotar a orientação da OMS, e, desta forma, todos/as os/as entrevistados/as eram adolescentes.

Outra maneira de classificar os/as estudantes sem utilizar a idade como definidora do grupo é utilizar a ideia de juventudes. Para Groppo (2000, p. 8) juventude é uma “concepção representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos.” Sendo uma construção social não se pode pensar em uma única juventude pois ser jovem urbano é diferente de ser jovem rural, jovem homem difere de jovem mulher, ou seja, a juventude deve ser pensada no plural.

No momento das entrevistas os/as estudantes se mostraram nervosos. O nervosismo se manifestava de diversas formas. Alguns/mas falavam baixinho forçando-me a pedir que aumentassem o tom da voz para que fosse possível captá-la pelo gravador; outros ficavam falantes e esboçavam um sorriso típico do nervosismo, entretanto o que mais os denunciava eram as mãos. Muitos/as ficavam com as mãos inquietas, transpiravam, tentavam contê-las, mas não conseguiam disfarçar a ansiedade e nervosismo. Esse comportamento pode ser notado nos alunos de todas as séries, sendo mais intenso nos estudantes da 5ª e da 6ª série. Dois casos foram marcantes. O Ivo, aluno da 5ª série que ficou o tempo todo se movimentando, olhando ao redor, bastante disperso. Este aluno se mostrou inquieto e disperso durante as aulas também, mas parecia ter este comportamento intensificado no momento da entrevista. Outro aluno que se mostrou bastante nervoso foi o Bob da 8ª série. Durante as observações ele se mostrou falante, participativo e descontraído, entretanto, durante a entrevista apresentava um sorriso constante que denunciava seu nervosismo. Parecia ansioso para que terminasse a entrevista.

Durante as entrevistas tentei descontrair o ambiente, mas, em alguns casos, não obtive êxito. Talvez pelo fato de eles/as nunca terem participado de entrevistas anteriormente, não sabiam o teor das perguntas, se o que falavam estava certo ou errado, embora eu tenha comentado no início de cada entrevista a inexistência de certo ou errado; que eu queria saber a opinião deles/as sobre os temas perguntados; ter avisado que os nomes reais não apareceriam em nenhum lugar; ter

dado a eles/as a oportunidade de escolher o nome fictício que seria usado na pesquisa; ainda assim, eles/as se mostravam preocupados/as e desconfortáveis com a situação.

Entrevistei também os professores e professoras das turmas observadas. Para estas entrevistas utilizei perguntas elaboradas a partir das observações (Apêndice B). Perguntei sobre o desempenho dos alunos e alunas, o estímulo que eles/as davam a uns/umas e outros/as, sobre as brincadeiras dos/as estudantes, a postura de meninos e meninas em relação à Matemática, enfim, temas que poderiam contribuir para atingir o objetivo da pesquisa. Os/as professores/as se mostraram à vontade e aparentemente responderam às perguntas com tranquilidade. As entrevistas transcorreram numa forma de bate papo e mais uma vez os/as professores/as se mostraram dispostos/as a colaborar com a pesquisa. O local das entrevistas foi a mesma sala na qual foram realizadas as entrevistas com os/as alunos/as. Foram gravadas em dois gravadores digitais e totalizaram 2 horas e 15 minutos de gravação.

Foram entrevistados/as todos/as os/as professores/as de Matemática que atuavam no ensino fundamental de 5ª a 8ª série no Colégio Centenário. Todos/as os/as entrevistados/as ministravam aulas para as turmas pesquisadas. Foram quatro professores, dois homens e duas mulheres. Eles atuavam na 7ª e 8ª séries e elas na 5ª e 6ª série. Segundo os/as professores e professoras esta distribuição se deu de forma ocasional uma vez que os dois professores estavam substituindo professoras que se encontravam afastadas por motivos pessoais. Com relação à formação destes/as profissionais, uma professora tem licenciatura em Química e os outros três, dois professores e uma professora, têm licenciatura em Matemática. Os/as três licenciados/as em Matemática possuíam titulação superior à graduação. A professora era Mestre em Educação. Eles/as situavam-se na faixa etária de 32 a 56 anos de idade e três dos/as quatro professores/as tinham mais de 19 anos de profissão. Três professores/as eram do Quadro Próprio do Magistério – QPM paranaense. O outro era professor contratado pelo Processo Simplificado de Seleção – PSS. Todos/as os/as professores/as trabalhavam em tempo integral. O Quadro 4 apresenta as informações básicas sobre estes/as profissionais.

Nome Fictício	Idade	Sexo	Vínculo empregatício	Tempo de profissão	Formação	Maior titulação
Carlos	32 anos	M	PSS	4 anos	Licenciatura em Matemática	Especialização em metodologia do ensino da Matemática
Marina	56 anos	F	QPM	30 anos	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Educação
Marjorie	43 anos	F	QPM	20 anos	Licenciatura em Química	Licenciatura
Rafael	38 anos	M	QPM	19 anos	Licenciatura em Matemática	Especialização em Matemática

**Quadro 4: Informações sobre os/as professores/as entrevistados/as**

**Legenda: M – Masculino; F – Feminino; QPM – Quadro Próprio do Magistério; PSS – Professores com contrato de trabalho por tempo determinado.**

**Fonte: Entrevista com os/as professores/as**

### 3.3.7 Análise documental

Outro elemento que fez parte da coleta de dados foi a análise de documentos relacionados às turmas pesquisadas bem como às turmas do ano anterior. Analisei o Edital de Resultado Final<sup>28</sup> de todas as turmas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental do Colégio Centenário no ano de 2008. A análise deste documento permitiu conhecer como era o rendimento dos/as estudantes que frequentavam o colégio pesquisado para posteriormente poder analisar o rendimento dos/as estudantes que estavam participando da pesquisa. Com base neste documento, analisei o rendimento escolar dos/as estudantes nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Inglês e Ciências. Conhecer o rendimento de alunos e alunas não somente em Matemática serviu de parâmetro para a análise dos rendimentos dos discentes das turmas pesquisadas em 2009.

Os editais apresentavam os nomes dos/as estudantes e nenhuma menção com relação ao sexo dos/as mesmos/as. A determinação do sexo se deu com base

---

<sup>28</sup> Este era o documento enviado pelo Colégio à Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Continha os resultados finais de todos os estudantes que, em algum momento do ano, estiveram matriculados no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries do Colégio Centenário no ano de 2008.

nos nomes e de forma manual. Os resultados desta análise foram publicados por Casagrande e Carvalho, M. G. (2010a)<sup>29</sup>.

Analisei ainda os diários de classe de Matemática das quatro turmas pesquisadas. Com a análise detalhada deste documento foi possível verificar se as informações sobre o rendimento dos/as alunos/as coletadas por meio das observações e das entrevistas eram coincidentes com o rendimento verificado por meio das notas. O uso destas informações não tinha o objetivo de verificar se os/as pesquisados/as falaram a verdade ou não, e sim de verificar se a percepção deles e delas coincidia com o resultado encontrado na análise das médias dos estudantes.

---

<sup>29</sup> O artigo completo sobre esta pesquisa encontra-se no site [http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/cictg/conteudo\\_cd/artigos\\_3.html](http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/cictg/conteudo_cd/artigos_3.html)

## **4 A INTERAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS: LIMITES E DESAFIOS**

### **4.1 INTRODUÇÃO**

As identidades, as formas de ver e perceber a si próprio, ao outro e ao mundo são construídas com base nas relações estabelecidas no cotidiano. Assim, julgou-se importante analisar como ocorre a interação entre os/as estudantes em sala de aula. Este capítulo destina-se à reflexão sobre esta interação durante as aulas de Matemática buscando identificar pontos de conflitos e as formas, diferenciadas ou não, pelas quais alunos e alunas se posicionam e se manifestam diante do conteúdo de Matemática, bem como em relação aos/às colegas. Neste capítulo dar-se-á voz aos/às estudantes, centrando-se as análises nas entrevistas feitas com eles/as e nas observações em sala de aula.

### **4.2 RELACIONAMENTO: MENINAS PREFEREM MENINAS E MENINOS PREFEREM MENINOS**

Durante o período de observação ficou evidente que os alunos preferem interagir com alunos e as alunas com outras alunas. Lembramos que Segundo o argumenta de Louro (2001), a escola ensina a preferir e esta preferência se evidenciou nesta pesquisa. Esta preferência se evidenciou pela distribuição dos/as estudantes em sala de aula, momento em que eles se agrupavam por sexo, e pelos grupinhos que se formavam durante as aulas, também separados por sexo. Outro momento que tornava a separação por sexo evidente era nas ocasiões nas quais os professores e professoras solicitavam que os/as estudantes se agrupassem em duplas para a realização de alguma atividade. Dificilmente se formavam duplas mistas, de modo especial na 5ª e na 6ª séries. Este comportamento dos/as estudantes converge para os resultados encontrados por Cruz e Carvalho, M. P. (2006, p. 121). Os estudantes se separavam por sexo nos momentos amistosos e

se aproximavam nos momentos conflituosos. A este movimento as pesquisadoras denominaram de “sociabilidade do conflito”. Este distanciamento ficou evidente tanto nas observações do cotidiano das salas de aulas como nas entrevistas realizadas com os/as estudantes.

Esta preferência era mais evidente na fala das meninas. Das vinte alunas entrevistadas, quinze preferiam se relacionar com outras meninas. Dos vinte alunos entrevistados doze preferiam se relacionar com outros meninos (Quadro 5). Embora os números de todas as séries sejam similares, as respostas dos/as estudantes de 5ª e 6ª série eram mais categóricas e enfáticas. Eles e elas preferiam uns ou outros e não demonstravam dúvidas em suas respostas. Entretanto, na 7ª e 8ª série, os/as estudantes vacilavam nas respostas procurando indicar que se relacionavam com ambos os sexos, mas ao final indicavam a preferência por um ou outro como evidencia o excerto abaixo.

Série	Alunos que preferem se relacionar com...				Alunas que preferem se relacionar com...			
	meninos	meninas	tanto faz	nenhum	meninos	meninas	tanto faz	nenhum
5ª	2	2	1	0	1	3	0	1
6ª	4	0	1	0	0	4	1	0
7ª	4	0	0	0	1	3	1	0
8ª	2	1	2	0	0	5	0	0
Total	12	3	4	0	2	15	2	1

**Quadro 5: Preferência de relacionamento dos/as estudantes em sala de aula por sexo e série**  
**Fonte: entrevistas com estudantes**

A: Com quem você se relaciona melhor?

B: Eu me relaciono bem com os dois mas... mais com meninos... não sei... mais com meninos.

A: E isso acontece fora da escola também?

B: Fora da escola é mais menina que eu me relaciono... mas na sala é mais amigos que eu converso mais ... por sentar perto e também por conhecer melhor.

A: Por que você acha que acontece esta diferença?

B: Porque eu acho que na sala... as pessoas se dividem... em grupos... vamos dizer ... os meninos... as meninas... um grupinho do canto... outro do outro canto é assim...e quando se dividem em grupo fica mais ... ou meninos ou meninas... sempre sobra... ai fica muito diferenciado.

A: E pra fazer trabalho em grupo:::

B: Eu acho melhor com as meninas... só que elas não gostam de fazer comigo ... não sei porque... mas eu acho melhor com as meninas porque elas se preocupam mais com o trabalho... do que... dizendo... não geral... mas na minha sala ... mais do que os meninos da minha sala ... e nem todos

os meninos se preocupam tanto assim... mas as meninas se preocupam.  
(Pedro Almeida, 8ª série)<sup>30</sup>

A fala deste aluno evidencia a dificuldade de relacionamento que os/as jovens enfrentam. Pode-se sentir um tom de lamentação quando ele diz que prefere fazer trabalhos com elas, mas elas não gostam de fazer com ele. Este aluno apresentava bom rendimento escolar e demonstrava ter boa educação, fato que leva a pensar que essa rejeição delas se dava pelo fato de ser menino. Outro fator que poderia estar influenciando nessa rejeição é o fato dele ser negro, embora eu não tenha registrado nenhuma manifestação de preconceito racial com relação a este aluno durante as observações. Sabe-se que muitas pessoas preconceituosas não o explicitam até pelo fato de saber que a sociedade condena e que a legislação brasileira pune este tipo de comportamento. Com base neste argumento, o preconceito racial pode ser uma das razões pelas quais elas não aceitavam fazer trabalhos em grupo com ele. Porém, como ele era bem aceito pelos outros meninos e dizia se relacionar bem com eles e elas, o fato dele ser menino parece ser a justificativa mais plausível para a rejeição delas.

Nas falas dos/as estudantes foi possível identificar diversas justificativas para esta preferência dentre elas destaca-se o interesse por coisas distintas. Os meninos estariam mais interessados em futebol, computador, meninas, etc. A diferença de interesses entre meninos e meninas fariam com eles/as tivessem dificuldade de compreender o/a outro/a e buscariam conviver mais intensamente com quem melhor lhes compreendia.

A: por que você se relaciona melhor com elas?

B: porque eu acho que como menina... as meninas me entendem melhor:::

A: você acha que os assuntos dos piá e das meninas são diferentes?

B: são diferentes... alguns são iguais mas a maioria são diferentes (Vitória, da 5ª série)

A: no teu grupo de amigos tem mais meninos ou meninas?

B: meninos

A: por que você acha que isso acontece?

B: ah pelo fato de eu ser menino né ... porque sei lá... menino gosta de ... futebol ::: de computador ... disso daí né e daí menina já gosta de outro tipo de coisa ...daí o assunto não é o mesmo. (Francisco, 6ª série)

---

<sup>30</sup> Os critérios utilizados na transcrição das entrevistas estão no Anexo I. Nos excertos das entrevistas a letra A indica fala da pesquisadora e a letra B a fala do/a entrevistado/a.

A: por que você acha que você tem essa afinidade melhor com os meninos?  
 B: não sei::: acho que é porque eles entendem melhor a gente. Você fala uma coisa assim de menino pra menina ela não entende e menino entende mais. (André, 7ª série)  
 B: Depende do assunto... tem assunto que não ... mas depende do assunto... piá só fala ah::: de futebol::: de não sei o que::: de mulher... meninas não a gente conversa.. há sobre os meninos também::: mais é... (Thayna, 7ª série)

A diferença de assuntos das conversas de meninos e meninas também apareceu como causa para a preferência no relacionamento. Porém quando o assunto era Matemática, esta dificuldade desaparecia. A fala de Ariadne evidencia que, no que diz respeito ao estudo, é mais fácil a interação entre meninos e meninas.

B: Não tão por isso né... mas eu acho que com menina você tem mais facilidade de conversar porque... menina né... eu acho que com menino... menino tem mais facilidade... então ... quando eu tenho dúvida eu já pergunto que nem ... pro Pedro Almeida eu pergunto... mas é bem difícil. (Ariadne, 8ª série)

Segundo os/as estudantes, as meninas se entendem melhor com outras meninas, elas compreendem os assuntos umas das outras, têm interesses comuns, o mesmo ocorrendo com os meninos. Na concepção dos/as estudantes, a diferença de interesses dificulta o relacionamento entre eles e elas. Isso também ficou evidente nas observações. Em sala de aula a maioria dos grupinhos que se formavam era composta por estudantes do mesmo sexo.

A percepção de que eles e elas tinham assuntos e interesses diferenciados pode ser resultado da socialização que ocorre de forma diferente (VELHO, 2006). Desde a infância são ofertados estímulos distintos para meninas e meninos e isso contribui para a formação da percepção deles/as sobre o que é a vida em sociedade. Um dos resultados possíveis desta percepção diferenciada é a produção de expectativas distintas em alunos e alunas, tanto no que diz respeito à vida acadêmica, quanto à vida profissional e pessoal.

Neste processo de socialização diferenciado destaca-se a oferta de brinquedos distintos para meninos e meninas. A eles são ofertados carrinhos, motos, jogos que exigem tomada de decisão, iniciativa. A elas são ofertadas

bonecas e miniaturas de utensílios domésticos e eletrodomésticos. Estes brinquedos são carregados de significados. Hildete Pereira de Melo em participação em mesa redonda no Fazendo Gênero 9, evento científico internacional realizado na UFSC<sup>31</sup> no ano de 2010 argumentava que os meninos, ao receberem um carrinho, podem desmontá-lo para ver como é feito, remontá-lo e continuar a brincadeira. Podem experimentar a transformação e até a destruição do brinquedo, afinal os bens móveis ou imóveis sofrem transformações e danos, portanto não há nada de errado nesta atitude dos meninos. Por outro lado, as meninas recebem bonecas e são estimuladas a cuidar delas como se fossem suas filhas, como se fossem seres humanos. Para as meninas, torna-se inconcebível retirar as pernas, braços e cabeça de “sua filha”, afinal o ser humano tem que ser cuidado e não destruído. Ou seja, a experimentação não é algo visto como natural para elas.

Por meio desta socialização diferenciada pode-se construir a ideia de que as crianças e adolescentes de sexos distintos não se interessam pelos mesmos temas. Esta ideia, na concepção dos/as estudantes, dificulta a interação entre eles/as. Isso se evidenciou pelo fato de que raramente percebeu-se a interação entre estudantes de sexo diferente durante as aulas de Matemática. Alguns tentavam esse relacionamento, mas era a minoria.

Na 5ª série o aluno que mais interagiu com as alunas era Gustavo. No dia 12 de maio de 2009 anotei em meu DC que o Gustavo parecia ser o queridinho das alunas. Elas chamavam-no o tempo todo e disputavam a sua atenção. Embora houvesse a interação entre estes/as estudantes, o objetivo não era para estudar ou desenvolver alguma atividade proposta pela professora. A interação ficava no campo das relações pessoais, das brincadeiras.

Entre os/as estudantes da 7ª e 8ª série existia maior aproximação entre alunos e alunas. Nestas séries foi possível perceber a aproximação espontânea de meninos e meninas durante as aulas, bem como a busca de auxílio dos/s colegas do sexo oposto para desenvolver as atividades. Aparentemente os/as estudantes não tinham problema em buscar esta ajuda. Foi possível também visualizar a formação de duplas mistas para a realização de trabalhos fato que não ocorreu na

---

<sup>31</sup>Universidade Federal de Santa Catarina.

5ª e 6ª série. Nas séries iniciais raramente os/as estudantes interagiam para a resolução de exercícios. A falta de interação não ocorria somente entre os gêneros, mas também entre estudantes do mesmo gênero.

A aproximação dos/as estudantes de sexo distinto na 7ª e 8ª séries gerava alguns comentários desagradáveis e constrangedores. No dia 24 de setembro anotei em meu DC o seguinte comentário feito pelo professor

\*Você vai juntar com a Elaine, quem sabe já rola um romance.\* (A turma ri, a aluna fica vermelha e o aluno derruba o penal<sup>32</sup>.) (DC, 8ª série, 24/09/2009)

Comentários como este podem contribuir para que a relação entre os estudantes de sexos diferentes seja dificultada. A anotação feita no momento do ocorrido denota que o comentário do professor perturbou tanto o aluno quanto a aluna. Neste caso os/as estudantes haviam se aproximado espontaneamente para realizarem as atividades propostas pelo professor. Eram dois estudantes que apresentavam bom desempenho escolar e tinham bom relacionamento com o professor e entre si. Eles permaneceram juntos e trabalharam cooperativamente, porém o comentário poderia ter impedido este trabalho em parceria e contribuir para que se afastassem.

Naquele momento o afastamento não ocorreu, entretanto, no restante do ano não registrei nenhum outro momento no qual Elaine e Pedro Almeida se unissem para a realização de alguma tarefa. O comentário do professor pode ter sido uma das causas para que não acontecessem outros momentos de cooperação entre estes jovens.

O professor Rafael tinha conhecimento da timidez de Elaine. Embora ela fosse a aluna mais participativa, segundo o professor, ao fazer uma colocação ou uma pergunta a aluna ficava com o rosto enrubescido. Na entrevista o professor fez o seguinte comentário:

---

<sup>32</sup> Penal é a forma como os/as curitibanos/as denominam o estojo destinado a guardar canetas, lápis e demais materiais escolares.

de todos os alunos ela foi a melhor ... mas ela não tinha esse medo ... quer dizer, não tinha entre aspas porque quando ela fazia pergunta ou mesmo comentário sobre a matéria ela ficava super vermelha né ... ela ficava bem vermelha assim. (entrevista com prof. Rafael, 8ª série)

O conhecimento sobre a timidez da aluna e o reconhecimento da capacidade dela não foram impeditivos para o comentário que poderia intimidá-la e constrangê-la. O próprio professor reconhece que as reações e comentários dele podem interferir na postura dos/as estudantes na sala de aula. Em outro trecho da entrevista, o professor Rafael fez a seguinte análise sobre sua influência no comportamento dos/as estudantes que, segundo ele, raramente perguntavam quando tinham dúvidas:

A: Por que eles não perguntam?

B: Vergonha... e às vezes até algumas reações que a gente tem ... e depois tu analisa mas só que daí a reação já foi né... quer dizer tu pedir desculpas não adianta mais né... (entrevista com prof. Rafael, 8ª série)

A preocupação com os flertes, as “paqueras” em sala de aula, também apareceu no comentário de outro professor. No dia 12 de maio de 2009 anotei em meu DC os seguintes comentários feitos pelo professor Carlos da 7ª série:

\* Antonio, acabou? Traz aqui que eu quero ver.\* (prof. Carlos, 7ª série)  
(ele leva e está errado)

\*Presta atenção na Isabela é isso que dá!\* (prof. Carlos, 7ª série)  
(insinuando que ao invés do aluno prestar atenção na aula, ele presta atenção na colega, uma menina que tirou 100 no primeiro bimestre e foi elogiada pelo professor diante da turma.)

Por meio deste comentário pode-se perceber que o professor considera que o possível interesse de Antonio por Isabela estivesse atrapalhando o rendimento de Antonio. Uma das leituras possíveis deste comentário é que para o professor era impossível conciliar a “paquera” com o estudo. Analisando o comentário sob outra perspectiva, entende-se que o professor presta atenção no comportamento dos/as estudantes a ponto de perceber o possível ou suposto interesse afetivo de um aluno por sua colega.

A exposição do possível interesse afetivo/sexual deixaria os/as jovens tímidos e dificultaria a interação entre eles/elas tanto para assuntos pessoais quanto para desenvolvimento das atividades escolares.

Outro fator que influenciava no distanciamento dos jovens era a preocupação com o que a sociedade vai pensar a seu respeito caso aconteça uma aproximação maior. O excerto abaixo é ilustrativo desta preocupação.

A: E pra fazer trabalho em grupos você prefere fazer com os alunos... com os piás ou com as meninas?

B: Com as meninas.

A: Por que você as prefere?

B: Porque tem trabalhos que a gente tem que fazer em grupos em um dia... daí a gente tem que ir na casa... daí não dá pra ir na casa de um piá...daí a gente vai na casa das meninas e faz tudo junto.

A: Fica mais fácil?

B: Fica mais fácil.

A: Por que você acha que não dá pra ir à casa do piá?

B: Porque vai pensar outra coisa né... tô indo na casa dele ( ) ou as vezes a gente faz na sala ... ou na biblioteca.

A: Você acha que se for estudar na casa de um colega podem pensar... coisa errada?

B: Sim. (Bianca, 5ª série)

A preocupação de Bianca é plausível. Na sociedade atual, uma menina de 11 anos frequentando a casa de um menino pode gerar comentários prejudiciais à sua imagem diante da comunidade escolar e da sociedade como um todo. Isso se deve ao fato de que existe controle e vigilância sobre a sexualidade da menina e uma restrição maior sobre a circulação delas do que a dos meninos. Esta vigilância pode ter efeitos positivos e negativos. Um dos efeitos positivos seria o apontado por Carvalho, M. P. (2003). Ela argumenta que devido a este controle exercido pelos pais mas a escola se torna mais interessante a elas do que a eles, pois seria uma forma delas poderem sair de casa e estabelecerem relações de amizade, fundamentais para o seu desenvolvimento. Por outro lado, o controle dos pais e da sociedade sobre o deslocamento das meninas, sobre sua sexualidade dificulta a interação delas com os meninos e o desenvolvimento pleno de suas identidades.

O comentário anterior evidencia que ela abre mão do convívio com os colegas, com todos os benefícios que ele poderia trazer, tanto para seu desenvolvimento como aluna quanto como pessoa devido ao receio de ter sua reputação prejudicada pelo comentário que outras pessoas, inclusive o menino,

poderiam fazer a seu respeito. Demonstra de forma explícita a preocupação da aluna com a opinião dos outros sobre seu comportamento. É uma manifestação de que os/as jovens precisam ser aceitos/as, respeitados/as e reconhecidos/as pelo seu grupo de pertencimento. Ela demonstra necessidade de manter uma imagem que condiz com a que a sociedade espera de uma menina da sua idade.

O cuidado manifestado por Bianca se torna importante nos dias atuais, nos quais os casos de violência e abuso, não só contra as mulheres mas também contra crianças e homossexuais, são frequentes e causados por agressores/as cada vez mais inusitados/as e audaciosos/as. Familiares, vizinhos/as, colegas, amigos/as estão entre os/as agressores/as mais comuns. Desta forma, embora possa limitar o desenvolvimento intelectual e relacional dos/as jovens, cuidados como os tomados por ela se fazem necessários. Entretanto percebe-se certo exagero, pois fazer trabalho com um menino não significa necessariamente perigo. Meninos não são violentos.

Outros/as estudantes manifestaram de forma explícita sua dificuldade de conversar com colegas de outro sexo. É o caso de Gervásia, aluna da 6ª série. Quando perguntada sobre sua relação com os colegas ela respondeu da seguinte forma:

A: No teu grupo de amigos...

B: Menina... eu quase nem tenho... nem converso muito com os piá ... as vezes eles pedem... a única coisa que eu falo ... as vezes eles pedem dá uma bala... só ... agora mesmo eu conversei com o Adriano sobre o trabalho... só assim.

A: Mas por que você acha que tem mais meninas?

B: Porque ... ai:: é que é estranho falar com meninos... ah:: eu não me dou bem... eu acho estranho... eu não gosto muito... prefiro mesmo menina... (Gervásia, 6ª série)

Na entrevista com esta aluna pode-se perceber certa ansiedade. Ela respondia antes mesmo de eu concluir a pergunta. No relacionamento em sala de aula foi possível perceber que ela dificilmente conversava com os alunos. Limitava-se a responder alguma pergunta e voltava à resolução de suas atividades ou ao diálogo com as meninas.

A dificuldade de relacionamento entre estudantes de sexos diferentes é percebida pelos professores e professoras. Durante a aula do dia 20 de maio de

2009 a professora Marjorie da 6ª série ameaçou mudar a posição dos/as estudantes em sala de aula para diminuir a conversa e a algazarra. Ela disse que alternaria meninos e meninas nas filas. Os/as estudantes contestaram a decisão da professora e ela desistiu da mudança. Porém sempre que a turma se agitava em excesso a ameaça de troca de lugar voltava. Neste caso a pouca afinidade entre estudantes de sexos diferentes era usada como uma forma de contenção, e o fato de ter uma menina entre dois meninos, na opinião da professora, dificultaria a conversa entre eles, o mesmo acontecendo com a presença de um menino entre duas meninas. Esta atitude se assemelha ao resultado encontrado por Auad (2006). Naquela pesquisa a autora encontrou uma turma na qual a professora separava a turma em filas de meninos e outra de meninas. Esta atitude da professora evidencia que ela estava consciente da dificuldade que os/as estudantes tinham em se relacionar com colegas de outro sexo. Mostra ainda a preferência dos/as discentes quanto ao relacionamento ao demonstrarem descontentamento com a possível troca de lugar. Nesta postura dos/as adolescentes, além do sexo temos que levar em consideração a questão da afinidade pessoal.

Alguns/mas estudantes manifestaram sua preferência em se relacionar e trabalhar com colegas de sexo diferente. Foi o caso do Gustavo (5ª série), da Isabela (7ª série) e do Pedro (8ª série). Os dois meninos e a menina consideraram o comportamento das meninas como definidor desta preferência. No caso deles, o comportamento das alunas era uma qualidade que facilitava o relacionamento e no caso dela, um defeito que atrapalhava e fazia com que se afastasse das meninas. A preferência de Gustavo e Isabela já havia sido observada em sala de aula; Isabela dificilmente se relacionava com meninas e Gustavo por sua vez tinha um bom relacionamento com elas. A localização destes estudantes em sala de aula também oferecia indícios desse comportamento. A distribuição dos/as estudantes em sala de aula era nitidamente separada por sexo, com exceção da 6ª série na qual a professora interferia na distribuição dos/as discentes e fazia algumas alterações que julgava importantes para o bom desenvolvimento da aula. Isabela estava sentada entre os meninos e o Gustavo entre as meninas indicando a identificação de ambos com estes grupos. Pedro, por sua vez, alternava sua localização em sala de aula, ora estava sentado entre os meninos ora entre as meninas. Este fato impossibilitou a identificação de sua preferência de relacionamento nas observações. As posturas

dos/as estudantes eram condizentes com suas falas. Quando questionados durante a entrevista Gustavo, Isabela e Pedro deram as seguintes respostas:

A: No teu grupo de amigos, você tem mais meninas ou meninos?

B: Meninas por causa que eu acho que as meninas são mais legais que os meninos. (Gustavo, 5ª série)

A: Então no teu grupo de amigos você se relaciona melhor com os meninos ou com as meninas?

B: Com os meninos.

A: Por que você acha que tem mais afinidade com eles?

B: Não sei::: porque as meninas são muito eiinss teiaa [imitação de gritinhos] são muito nojentinhas daí não faz o meu tipo. (Isabela 7ª série)

A: Você tem mais amigos ou amigas?

B: Assim ... um pouquinho dos dois ...assim que eu mais me relaciono assim mais meninas.

A: Também na sala de aula?

B: Não... só na sala de aula... na minha rua também tem bastante amigos meninos mas sempre procuro dar uma equilibrada porque eu acho que ambos os sexos tem muito pra ensinar pro outro sabe.

A: Por que você acha que tem mais afinidade com elas?

B: Ah porque eu acho que eu penso um pouco diferente... eu não gosto de ... eu não gosto do que os meninos normais gostam assim sabe... normais não... do que todos os outros meninos gostam assim sabe... e as vezes eu acabo me dando melhor com as meninas... porque com os meninos eu::: eu não sei porque desde pequeno eu sou assim sabe...desde a primeira série eu me relacionava melhor com as garotas ... assim tem alguns que eu::: alguns meninos que eu consigo me relacionar bem ... (Pedro, 8ª série)

Pedro era um aluno bastante participativo e que alternava muito seu comportamento em sala de aula. Ora estava falante, participativo e alegre, ora agressivo e irritado e outras vezes calado. Segundo o professor Rafael, ele não era bem aceito pelos/as colegas. A postura dele fazia com que alguns/mas colegas o rotulassem como homossexual. A possibilidade de ter um colega homossexual desagradava os demais a ponto de isolá-lo, de excluí-lo das atividades coletivas.

Atitudes como as tomadas com relação a este aluno evidenciam que existiam manifestações homofóbicas no espaço escolar do Colégio Centenário. Homofobia é o “termo usado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual” (BRASIL, 2009, p. 35). As manifestações homofóbicas nem sempre ocorrem de forma explícita. Muitas vezes a segregação baseada na orientação sexual (real ou presumida) ocorre de forma sutil, como no caso de Pedro, porém não menos dolorosa.

Como vimos anteriormente, a orientação afetiva sexual é uma das causas para que autores de *bullying* escolham suas vítimas. Considerando o isolamento como uma das formas de manifestações de *bullying*, neste caso a possível homo-orientação afetiva seria a motivação para as ações violentas contra este menino. A violência não era física e sim psicológica. Embora este aluno não tenha verbalizado que se sentia agredido pelos/as demais, demonstrava por meio da alteração de humor e de comportamento que não se sentia feliz naquele ambiente.

Em sua fala Pedro evidencia a dificuldade de se relacionar com os meninos, porém reconheceu a importância deste relacionamento. A consciência de que tanto meninas quanto meninos teriam muito a aprender no convívio entre eles/as demonstrava que o referido aluno era crítico e teria uma formação voltada à construção da cidadania e da criticidade. A fala deste aluno corrobora o argumento de Auad (2006, p. 94) quando ela afirma que “todos, tanto meninas quanto meninos, seriam menos angustiados se tivessem mais liberdade de expressão e de ação na escola.” Ele se vê como diferente dos demais meninos da mesma idade e, aparentemente, isso dificulta o relacionamento com os colegas.

Como Pedro era um aluno contestador, com opinião clara e ciente da dificuldade de se relacionar e ser aceito pelos/as colegas em sala de aula, costumava ser bastante participativo. Uma das formas de se perceber a intensa participação deste aluno seria considerar que ele sabia o conteúdo e queria colaborar com o desenvolvimento da aula ou ainda demonstrar seu conhecimento aos demais. Entretanto esta poderia ser uma forma de chamar a atenção do professor e dos/as colegas, uma forma de se sobressair, conquistar a admiração e solidariedade dos/as colegas de classe e do professor. Uma forma de buscar a aceitação e o reconhecimento do grupo.

As razões para esta preferência eram variadas e alguns/mas reconheciam a contribuição que colegas de ambos os sexos dariam para a sua constituição como cidadãos/ãs. Porém, pelo discurso dos/as entrevistados/as temos a sensação de que eles e elas viviam em mundos separados, fato que não ocorria afinal, a sala de aula é um espaço de convivência e, mesmo com as limitações impostas pelas preferências dos/as discentes, esta convivência acontecia. A aproximação se dava para as brincadeiras, para o lazer.

### 4.3 PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA

Outro resultado a se destacar nesta pesquisa é a constatação de que os/as estudantes raramente questionavam os/as professores/as durante as aulas. É conhecido que o conteúdo de Matemática muitas vezes se apresenta como complexo para a compreensão dos/as estudantes. Frequentemente faz-se necessária uma nova explicação sobre o processo de resolução ou sobre a lógica de determinada questão. Sendo assim, espera-se que os/as estudantes que não conseguissem entender a primeira explanação do/a professor/a pedissem uma nova explicação ou quantas fossem necessárias para sanar suas dúvidas. Entretanto, isso nem sempre ocorria.

Em resposta a um questionário aplicado aos/às estudantes destas turmas, quando questionados se perguntavam ao/à professor/a quando tinham dúvidas, 42% (sendo 33% das alunas e 53% dos alunos) dos/as estudantes responderam que perguntavam. As outras opções de resposta eram às vezes que obteve 55% (64% das alunas e 43% dos alunos) das respostas e não que obteve os outros 3% (3% das alunas e 4% dos alunos) (CASAGRANDE; CARVALHO, M. G., 2010, p. 6).

Embora o número de estudantes que afirmaram perguntar quando tinham dúvidas tenha sido imensamente superior ao número de discentes que afirmaram não perguntar, esse resultado não é totalmente positivo, pois a maioria (58%) dos/as respondentes, em algumas situações voltava para suas casas com dúvidas sobre o conteúdo explicado. Destaca-se que as meninas eram a maioria destes/as estudantes. Pensando nas possíveis interpretações para este fato, aponta-se que elas seriam mais tímidas do que eles ou que estariam mais preocupadas em não se expor diante da turma com receio de serem zombadas, de se tornarem motivo de piada para os/as demais (CASAGRANDE; CARVALHO, M. G., 2009, p. 6)

Souza e Fonseca (2010, p. 134) argumentam que desde muito cedo as meninas são educadas para serem comportadas, não chamarem a atenção para si, não serem atiradas, ou seja, não se posicionarem o que influenciaria na postura delas nas aulas de Matemática. As autoras argumentam ainda que “o silêncio de grande parte das alunas nas aulas de Matemática e, muitas vezes, o ‘aparente desinteresse’ pela matéria refletem toda a produção discursiva sobre o que constitui

‘ser uma boa mulher’ e ‘uma boa aluna’”. A tentativa de se encaixar nestes padrões limitaria e dificultaria o aprendizado matemático delas.

Porém a percepção que eles têm sobre a participação<sup>33</sup> em sala de aulas com perguntas e com respostas difere do resultado encontrado na análise do questionário. Na percepção dos estudantes a participação é equilibrada, porém favorece um pouco os estudantes do sexo masculino. Tanto meninas quanto meninos percebiam os alunos como mais participativos. A 7ª série foi a turma na qual tanto os alunos quanto as alunas percebiam as meninas como mais participativas e questionadoras. Este fato ficou evidente nas observações. As meninas da 7ª série eram mais ativas, questionadoras, participativas e desordeiras (falavam alto, andavam pela sala, etc...) do que os meninos. Esta postura destoava da encontrada nas outras turmas nas quais as meninas eram mais passivas, ordeiras, obedientes e comportadas do que os meninos.

A diferença de postura de meninos e meninas da 7ª série era tamanha que, ao concluir a observação, após seis meses frequentando as aulas de Matemática, tive dificuldade em selecionar os/as estudantes desta turma que convidaria para a entrevista. Sobravam meninas e faltavam meninos que de algum modo tivessem chamado a minha atenção e me levado a considerar importante conhecer a opinião deles/as sobre o cotidiano das aulas de Matemática.

O Quadro 6 apresenta os números que ilustram a forma como os/as estudantes percebiam a participação em sala de aula. A 6ª série é a turma na qual os/as estudantes consideravam os meninos mais participativos. Este resultado condiz com o que foi observado em sala de aula. Nesta turma as meninas raramente perguntavam para a professora. Quando isso ocorria era individualmente, jamais em voz alta e diante de toda a classe. O mesmo ocorria com a 7ª série, entretanto nesta turma havia a predominância da participação feminina. Os dados evidenciam que a percepção dos/as estudantes converge para a percepção da pesquisadora.

---

<sup>33</sup> Entende-se nesta tese como estudante participativo/a aquele/a que pergunta e responde aos questionamentos dos/as professores. Sabe-se que o fato de alguns/mas estudantes não

Série	Percepção dos alunos sobre quem mais participa			Percepção das alunas sobre quem mais participa		
	meninos	meninas	independe	Meninos	meninas	independe
5ª	2	2	1	2	3	0
6ª	5	0	0	4	1	0
7ª	1	3	1	0	3	2
8ª	1	2	1	3	1	1
total	9	6	3	9	8	3

**Quadro 6: Percepção dos/as estudantes sobre a participação em sala por sexo e por série**

Fonte: entrevista com os/as estudantes

Salienta-se que ao perceberem os meninos como mais participativos do que as meninas não significa dizer que eles participavam muito. A observação em sala de aula evidenciou que raramente os/as estudantes participavam da aula com perguntas. Nas entrevistas, a maioria dos/as estudantes disse que os/as colegas não perguntavam quando tinham dúvidas e uma parcela significativa afirmou que eles próprios não esclareciam suas dúvidas, na maioria das vezes, por vergonha. Essa postura era generalizada e perpassava todas as turmas.

Convém salientar que a postura compenetrada e silenciosa dos/as estudantes era entendida como favorável ao aprendizado de Matemática. O fato de um/a estudante não estar manifestando sua opinião não significava que ele/a não estivesse participando da aula. Entretanto o que observei nas turmas estudadas não foi este tipo de postura. Os/as estudantes conversavam e interagiam quando se tratava de outros assuntos, mas raramente perguntavam ou respondiam quando questionados/as pelos/as professores/as. Ou seja, o clima encontrado em sala de aula não era o considerado propício para a aprendizagem e a fixação dos conteúdos matemáticos. Aparentemente os/as estudantes estavam dispersos/as e mais interessados/as em assuntos corriqueiros do que no conteúdo ministrado pelos/as professores/as.

Nas entrevistas busquei entender as razões pelas quais os/as estudantes não faziam perguntas e dificilmente respondiam quando questionados/as pelos/as professores/as. A maioria dos/as estudantes afirmou que a vergonha era o principal motivo pelo qual os/as estudantes se calavam durante as aulas. Eles/as se diziam receosos de que os/as colegas fizessem piadas sobre suas dúvidas e os

---

manifestarem suas opiniões perante a turma, não significa que eles/elas não estejam participando e interessados/as nas aulas.

classificassem como “burros”, ou seja, tinham receio de ter sua capacidade intelectual julgada pelos/as colegas. O receio de uma reação desagradável do grupo bem como a preocupação com a opinião dos demais eram fatores que definiam o comportamento dos/as estudantes, inibiam sua participação nas aulas de Matemática.

Pelas entrevistas, percebe-se que essa era uma prática constante. Os/as estudantes frequentemente julgavam como negativa a dúvida do/a colega. Raramente eles/as assumiam que faziam piada dos/as outros/as. Apenas diziam que isso ocorria em suas turmas. Os trechos abaixo ilustram esta percepção dos/as estudantes.

A: E os colegas perguntam quando tem dúvidas?

B: Acho que não... por causa de vergonha ... acho que ::é vergonha ... acho que eles não tem muita coragem de perguntá.

A: Mas eles ficam envergonhados do que?

B: Sei lá de todo mundo começá a xingá.. tirá sarro ... falá que é burro. (Francisco, 6ª série)

A: Eles tiram sarro das perguntas?

B: ... eu não digo tirá sarro mas fica aquelas risadinhas eh:: não que fale assim ... porque não teve coragem... porque certamente não entendeu né... então eles se aproveitam do momento e tira::e dá aquela risadinha de sarro ali mas não o fato de ofendê a pessoa... mas sempre tem uma risadinha ou outra... ah esse piá é burro não entendeu... essa menina é... porque ela não entendeu não tava prestando atenção ... sempre tem alguma picuinha no meio. (Elaine, 8ª série)

Durante a observação, algumas vezes ouvi os/as estudantes chamarem os/as colegas de “burro” quando eles faziam uma colocação considerada inapropriada ou perguntavam coisas que alguns/mas estudantes julgavam como fáceis ou inadequadas para o momento. Esta atitude era mais frequente nos meninos. Nos excertos do DC citados a seguir percebe-se que chamar os/as colegas de “burro” acontecia em todas as séries. Em nenhum dos casos houve intervenção dos/as professores/as no sentido de coibir este tipo de atitude. Não houve registro em DC de reação negativa dos/as estudantes insultados/as. Aparentemente eles/as entenderam como brincadeira ou talvez julgaram-se merecedores/as da crítica e se calaram. Segundo Lopes Neto (2005, p. S167) esta é

---

uma postura comum em vítima/alvo de *bullying* que, em alguns casos, apresenta a autoestima tão baixa “que acredita ser merecedor dos maus tratos sofridos”.

“Seu burro! Seu burro!” Ivo diz a um colega que errou, mas ele também havia errado. (DC da 5ª série; 06/05/2009)

“Oh o tipo do piá aí me chamando de burro porque não aprendi raiz quadrada na 5ª serie.” (DC da 6ª série; 29/04/2009)

‘Mas tu é burro! Volta para a 1ª série.’ Diz Bárbara a um colega. (DC da 7ª série, 15/05/2009)

\* Juliano!?\*

“Ah profe<sup>34</sup>, ele é burro!” Retruca Juliano se referindo a Bob. (DC da 8ª série, 12/05/2009)

Nos quatro casos acima a vítima era do sexo masculino e o agressor, com exceção da 7ª série, também. Isso converge para os números encontrados em pesquisas sobre *bullying* no Brasil e no exterior, as quais apontam para a predominância dessa prática entre meninos (LOPES NETO, 2005; CARVALHOSA; LIMA; MATOS, 2001; HERMANN, NUNES; AMORIM, 2009; SILVA, 2010). A atitude destes/as estudantes não é classificada como *bullying* por ter ocorrido de forma ocasional e não ficar evidente a relação de poder do agressor/a. Convém lembrar que a repetitividade e a manifestação de poder por parte do/a autor/a são fatores imprescindíveis para caracterizar o *bullying*.

Convém salientar que, mesmo não se caracterizando *bullying*, comentários como os presentes nos excertos anteriores podem causar efeitos prejudiciais ao desenvolvimento intelectual dos/as estudantes. Eles/as prefeririam permanecer com dúvidas e ter seu rendimento escolar prejudicado a correrem o risco de terem sua imagem deturpada pelos/as colegas e serem classificados/as como estudantes com dificuldade de aprendizagem. Convém lembrar que os/as jovens precisam da aceitação do grupo e a imagem que os/as colegas têm a seu respeito é, em muitos casos, mais importante do que o aprendizado.

Em momento algum os/as estudantes relacionaram a pouca participação à deficiência em Matemática. Ao se referir à postura de mulheres/meninas em sala de aula, Souza e Fonseca (2010, p. 126, grifos das autoras) argumentam que

---

<sup>34</sup> Abreviação de professor/a usada frequentemente em escolas paranaenses.

essa mulher, posicionada em sala de aula entre os *que não sabiam matemática*, mostra que seu silêncio é menos em decorrência de sua suposta incapacidade para a matemática do que de seu estranhamento ou sua timidez em relação aos modos escolares de se fazer matemática.

Sendo assim, a visão dos/as estudantes condiz com este argumento. Entretanto eles/as associam esta postura tanto a meninos quanto a meninas. O modo de se fazer Matemática seria definidor do posicionamento de meninos e meninas. O que acontece no cotidiano das salas de aula teria mais influência do que o conhecimento ou a habilidade destes/as jovens para a Matemática.

Após analisar a opiniões dos/as estudantes sobre a participação em sala de aula percebe-se que ela é escassa. No que diz respeito às meninas, é ainda menor. Os/as estudantes demonstraram de forma explícita a interferência do grupo nesta postura. O próximo item abordará esta questão mais aprofundadamente.

#### 4.4 POSTURA DE MENINOS E MENINAS

Nas observações em sala de aula era perceptível a diferença de postura de alunos e alunas. Eles eram mais barulhentos, falavam alto, andavam pela sala enquanto elas ficavam em seus lugares e falavam baixo. A exceção era a 7ª série na qual a situação se invertia. Nesta turma as meninas eram mais ativas e agitadas do que os meninos. Alguns alunos eram tão calados que ao final do período de observação eu sequer sabia o nome deles. Essa postura das alunas era percebida pelos/as estudantes. A maioria deles disse que as meninas eram as mais participativas (Quadro 6).

Os/as estudantes percebiam diferença no tipo de desordem de meninas e meninos em sala de aula. Tinham dificuldade de perceber quem apresentava comportamento pior. Reconheciam que todos, alunos e alunas, tumultuavam e perturbavam o andamento da aula.

A= Você percebe se tem diferença de bagunça dos meninos e das meninas?

B= As meninas mais conversam, berram... os meninos não eles são mais quietos, mas ao mesmo tempo eles falam alto não dá pra saber quem é mais bagunceiro assim são tudo... falam tudo alto. (Isabela, 7ª série)

A: Quem é mais bagunceiro os piás ou as meninas?

B: Oh... os piás fazem bastante bagunça mas é que a gente fala mais alto então dá a impressão de que a gente faz mais bagunça mas é que por exemplo os meninos tão lá no grupinho deles e tem só duas meninas ali as meninas falam mais alto que eles entendeu só que eles fazem mais bagunça entendeu as vezes eles ficam gritando assim soltam uma gargalhada sei lá. (Fernanda, 7ª série)

Esta diferença de postura foi perceptível nas observações. Percebi ainda que os/as estudantes que falavam mais alto acabavam inibindo a participação dos/as demais. No primeiro dia de observação na 5ª série anotei o seguinte no DC:

Uma menina erra a conta e um menino “tira sarro”. Os meninos respondem às perguntas da professora aos gritos. As meninas permanecem quietas. [talvez por não conseguirem falar tão alto, elas preferem ficar quietas. Pode ser que elas não saibam a matéria também.] (DC, 5ª série, 14/04/2009)

Em outros momentos também se evidenciou que o fato de falar mais alto privilegiava os meninos, de modo especial, os da 5ª série. Esta era a turma na qual os/as estudantes eram mais estimulados/as a ir ao quadro resolver os exercícios e quem falava mais alto era o escolhido. Poucas meninas manifestavam interesse em participar desta atividade e quando isso acontecia muitas vezes elas não eram ouvidas pela professora, talvez pelo fato dos meninos usarem um tom de voz mais elevado e falarem simultaneamente. Auad (2006, p. 36) argumenta que em nossa sociedade, falar alto geralmente indica capacidade de liderança e no caso da turma em questão tinha essa função. A diferença de postura dos/as estudantes fazia com que os meninos obtivessem mais atenção da professora e dominassem as ações em sala de aula. Na maioria das vezes eles conseguiam o que desejavam e as coisas aconteciam conforme seus anseios.

No que tange ao uso da palavra como forma de chamar a atenção da professora, os resultados encontrados nesta pesquisa convergem para os resultados da pesquisa de Auad (2006). O fato dos meninos falarem mais alto interferia na relação da professora com os/as estudantes. Ela interagia mais com os meninos do que com as meninas, de modo especial com os meninos mais falantes

e participativos. Ou seja, falar alto significava estabelecer uma relação de poder<sup>35</sup>, dominar a situação naquele momento, conseguir os resultados almejados que podiam ser o fato de ir ao quadro resolver um exercício ou perturbar o andamento da aula.

O excerto abaixo ilustra a diferença de participação de meninos e meninas da 5ª série nas aulas e a dificuldade delas em participar das atividades. Somente após muita insistência elas conseguiam serem ouvidas e irem ao quadro resolver os exercícios. Como as tentativas de participação delas diminuíram com o passar dos dias, é possível concluir que a dificuldade em serem ouvidas e terem suas solicitações atendidas funcionava como desestimulante e, gradativamente, elas deixavam de manifestar interesse em participar das atividades.

A professora faz perguntas sobre a matéria e um menino responde. Uma aluna percebe um erro no cálculo que a professora cometeu e ela corrige. A professora pede ao menino que respondeu anteriormente para ditar o próximo exercício. Ela convida dois meninos para resolverem o exercício no quadro. Uma menina reclama, pois queria ir e ela diz \*depois\* e faz um sinal com a mão pedindo para ela esperar. Um dos meninos acerta e o outro erra. O menino que acertou continua ditando. A professora chama um aluno que estava conversando para resolver no quadro [aparentemente como punição]. Ele se recusa. Ela chama outro que também não vai e ela autoriza o menino que errou anteriormente a ir novamente. Ele acerta a resolução. A menina que reclamou anteriormente havia pedido para ir e a professora não permitiu [acho que nem ouviu]. Na terceira tentativa, a menina consegue permissão para resolver o exercício e acerta. (DC, 5ª série, 15/04/2009)

Nas demais turmas a prática de convidar os/as estudantes para resolver os exercícios na lousa não existia. Os/as professores/as preferiam fazer a correção e os/as estudantes se limitavam a verificar se haviam acertado. Outros/as copiavam a resolução do quadro, pois não haviam feito e alguns/mas sequer olhavam para o quadro durante a correção, mantendo uma atitude passiva e demonstrando desinteresse no aprendizado daquele conteúdo.

Em dias de prova ficava ainda mais evidente a diferença de postura dos/as estudantes. Os alunos buscavam auxílio do/a professor/a para a resolução dos exercícios e, muitas vezes, conseguiam. As meninas raramente tinham esta atitude.

---

<sup>35</sup> Entendem-se relações de poder no sentido dado por Foucault (2009, p. 183), como em cadeia, como circulante que ora está com um ora está com outro. Ora o sujeito exerce o poder e ora sofre

O fato delas não pedirem ajuda aos/às professores/as não significava necessariamente que elas sabiam a matéria e não tinham dúvidas. Poderia indicar que eram tímidas ou ainda que obedecessem mais as regras definidas pelos/as professores/as. A maioria deles/as avisava, ao início da prova, que não tirariam dúvidas naquele dia e os meninos costumavam romper esta regra. As meninas por sua vez obedeciam esta determinação e não perguntavam. Ficavam centradas em suas provas e faziam os exercícios que sabiam. Estudos (CARVALHO, M. P., 2001, 2003; AUAD, 2006; WALKERDINE, 1995; dentre outros) mostram que as alunas são mais passivas e obedientes às regras. Percebe-se que esta pesquisa corrobora os resultados obtidos naqueles estudos com exceção das meninas da 7ª série que eram mais ativas .

A obediência às regras que poderia ser um ponto positivo encontrado no comportamento das meninas é visto por alguns/mas estudiosos/as como negativo, pois o que se espera dos/as estudantes é que sejam ativos/as, participativos/as, rompam as regras e testem os limites. Essas características eram encontradas nas alunas da 7ª série e, em poucos casos, nas estudantes da 8ª série. Os alunos, por sua vez, demonstravam essas características mais frequentemente em todas as séries.

A aparente concentração das meninas na resolução da prova poderia se refletir em bom rendimento, entretanto, na maioria das vezes, não era este o resultado alcançado. As médias costumavam ser baixas, tanto para meninos quanto para meninas.

A busca de ajuda do/a professor/a acontecia mais frequentemente na 5ª e na 6ª séries. Na 7ª e 8ª séries era mais raro os/as estudantes recorrerem a este tipo de auxílio em dias de prova.

As meninas estão mais concentradas do que os meninos. Eles pedem mais auxílio da professora. [Isso pode significar que elas sabem mais a matéria, mas pode significar também que têm mais receio de recorrer à professora para esclarecer dúvidas. Pode significar menos interesse delas em tirar boas notas. Ou significar ainda que eles estão utilizando de todas as armas para se darem bem e elas não.] (DC, 6ª série, 15/04/2009)

No que diz respeito à ruptura de regras, a primeira resposta era incisiva, entretanto ao complementá-la muitos/as demonstravam não ter muita certeza sobre sua resposta e assumiam que meninos e meninas tinham atitudes que significavam rompimento de regras. Nas entrevistas a maioria demonstrou considerar essa “desobediência” como negativa.

A: Quem desobedece mais?

B: Acho que os meninos.

A: Por que você acha que isso acontece?

B: Porque assim ... na verdade são os dois ... só que as meninas elas são mais reservadas assim ... elas são mais ... mais no grupinho... elas se fecham no grupinho e os garotos não... eles são mais... são mais extravagantes ... são mais ...eles falam pra turma inteira então eles acabam atrapalhando um pouco mais. (Pedro, 8ª série)

A: Quem rompe as regras com mais frequência?

B: Eu acho que são... eu acho que os dois tá equilibrado ... essa coisa de falar que menino que é bagunceiro hoje em dia mudou... tem muita menina que é pior que piá ... então eu acho que são os dois... acho que é coisa de menino e menina não tem essa coisa separada.

A: Você acha que é positivo quebrar regras?

B: Acho que as regras foram feitas pra serem cumpridas né... existem regras que eu não concordo mas do mesmo jeito tem que cumprir né ... senão tudo vira desordem ...bagunça... (Bob, 8ª série)

A: O professor estabelece regras?

B: Na hora do trabalho sim... é sempre... os professores sempre estabelecem alguma regra né.

A: E quem desobedece mais?

B: Pelo que eu vejo lá na sala ...as meninas... embora todo mundo faça isso mas eu acho que é as meninas.

A: O que elas fazem?

B: Quando elas tão fazendo elas tão virando pra traz e perguntando ... fazendo assim com a cabeça... virando um pouquinho pro professor não ver... falando baixinho. (Pedro Almeida, 8ª série)

O comportamento dos/as estudantes que participaram desta pesquisa converge para o comportamento encontrado em estudantes que participaram das pesquisas coordenadas por Carvalho, M. P. (2001; 2003) e Walkerdine (1995). As meninas apresentavam comportamento mais cordato e passivo enquanto os meninos eram mais agitados e agressivos. A agressividade deles se manifestava por meio de pequenas desavenças em sala de aula que resultavam em empurrões e no uso de palavrões ditos em voz alta. Cruz e Carvalho, M. P. (2006) argumentam que a agressividade pode ser uma das formas de aproximação entre os estudantes de sexo diferente. Esta pesquisa mostra que ela é utilizada também para

aproximação entre estudantes do mesmo sexo, de modo especial pelos meninos. Esse comportamento, visível a qualquer pessoa que estivesse na sala de aula, induzia à conclusão de que eles eram mais desordeiros e agitados e, desta forma, perturbavam mais as aulas do que elas.

As meninas usavam outras estratégias para se comunicar e se relacionar com os/as colegas. Elas faziam uso de bilhetinhos ou de conversas em tom de cochichos com as/os estudantes que sentavam próximo a elas. Este tipo de comportamento dava a impressão de que elas não perturbavam o bom andamento das aulas e que se dedicavam às atividades propostas pelos/as professores/as, fato que nem sempre acontecia.

Evidentemente que este comportamento de alunos e alunas não era constante e nem atingia todos/as igualmente. Algumas vezes as meninas se utilizavam de contato físico e elevavam o tom da voz na relação com os/as demais. Era raro ouvir as meninas falarem palavrões, entretanto o uso de materiais escolares para bater nos colegas era frequente. Algumas meninas usavam penal, cadernos e livros para atingir os/as colegas, na maioria das vezes meninos. Alguns meninos falavam baixo e conversavam com os vizinhos de carteira de modo discreto, porém estas situações eram raras. Como argumenta Pedro Almeida (8ª série), meninos e meninas usavam estratégias diferenciadas para romperem as regras estabelecidas pelos/as professores/as.

Outra forma de romper com as regras pré-estabelecidas ocorria em dias de prova. Durante as observações percebi que alguns/mas estudantes “colavam” nas provas e elas eram a maioria. Esta atitude demonstrava que elas também burlavam as regras estabelecidas, entretanto de forma sutil e discreta, fato que não chamava a atenção dos/as professores/as. Este comportamento era mais presente na 7ª e 8ª série.

O professor entrega as provas. Duas meninas tentam se comunicar. Uma aluna usa a calculadora do celular. Ouço o barulho das teclas. (DC, 8ª série, 09/06/2009)

Algumas alunas colam de outras. O professor chama atenção de uma das meninas que está colando. (DC, 7ª série, 13/04/2009)

A sutileza apresentada pelas meninas ao romperem as regras sem serem percebidas ou repreendidas pelos/as professores/as é a mesma sutileza que Lopes Neto (2005) aponta como característica nas ações femininas de *bullying*. A sutileza era uma característica que as meninas faziam surgir nos variados momentos da vida escolar e fora dela. O fato de serem mais sutis não significava que não cometiam a infração ou que não buscassem assegurar seus pontos de vista, apenas o faziam de forma menos perceptível. Meninos e meninas utilizavam estratégias diferenciadas para alcançar seus objetivos, porém o fato de serem diferentes não significava que uma era mais eficaz do que a outra. A eficácia da estratégia não está diretamente ligada ao barulho que ela provoca e sim ao resultado que ela proporciona. Meninos e meninas demonstravam estar confortáveis no uso das estratégias escolhidas para suas ações.

Carvalho, M. P. (2003) argumenta que as meninas teriam melhor adaptação ao ambiente escolar, apresentariam comportamentos mais próximos do que se espera dos/as estudantes. Este comportamento seria fruto da socialização e dos limites impostos às meninas. Limites estes impostos pelas famílias quando impedem a livre circulação das meninas (CARVALHO, M. P., 2003); pela escola quando cobra postura diferenciada de meninos e meninas (CARVALHO, M. P., 2001; AUAD, 2006); pela sociedade como um todo. As meninas são educadas para assegurar o que Carvalho M. G. e Sartor (2011) denominam de “sustentabilidade da vida humana” que envolve todas as ações para assegurar o funcionamento adequada da família, ou seja, para cuidar do marido, dos/as filhos/as e da casa.

A pesquisa mostra que esta postura mais comportada, organizada, silenciosa das meninas não significava que elas fossem submissas ou não tivessem iniciativa. Significava que elas encontraram uma forma de fazer valer suas vontades sem chamar a atenção de quem estivesse à sua volta. As estratégias eram adaptadas para cada momento e variava dependendo do/a estudante e da ocasião. O fato das meninas não falarem “palavrões” não significava que elas não demonstrassem irritação e descontentamento. Por outro lado, o uso de “palavrões” por parte dos meninos nem sempre indicava estes sentimentos. Às vezes os xingamentos faziam parte da brincadeira. A aceitação do “palavrão” como brincadeira era evidenciada pelo sorriso de retribuição que o estudante a quem era dirigido o aparente xingamento manifestava.

Sendo a sala de aula o espaço no qual os/as estudantes passavam a maior parte do tempo em que estavam nas escolas, esta se constitui em um local que possibilita o contato entre discentes com variadas trajetórias de vida, expectativas, sonhos, angústias, desejos. Sendo assim, a sala de aula se constitui em um espaço de luta e de manifestação da agressividade, que pode, dependendo de sua intensidade e da forma como os/as estudantes a percebem, transformar-se em violência. Outra possibilidade é que a escola seja um ambiente de troca de conhecimento e de experiências que contribuirão para a construção da cidadania. É um espaço que possibilita a construção de amizades que os estudantes levarão para toda a vida e outras passageiras. Ali também se manifestam relações de poder por meio de estratégias claras ou sutis. Enfim, é um importante espaço de socialização.

Ficou perceptível durante a pesquisa que os/as estudantes estabelecem relações de poder no espaço da sala de aula. Estas relações de poder permitem que os/as estudantes, por meio do uso de estratégias, ora explícitas, ora sutis, se constituam como sujeitos. Concorde-se com o argumento de Foucault (2009, p. 148) de que o poder não tem somente a função de ser repressor, censurador, castrador. Não tem somente um lado negativo fato que o tornaria frágil. Nas palavras do autor, “se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo [...] e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, ele o produz.” A construção do saber por parte dos/as estudantes ocorre por meio do desenvolvimento de estratégias que permitem que seus desejos sejam alcançados.

Neste caso, o poder funciona de acordo com a concepção de Foucault (2009, p. 183), ou seja, como relações de poder. Não há um único detentor do poder. Ele se alterna estando ora com uns, ora com outros. O autor argumenta ainda que

o poder só deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns [...] Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação.

De modo consciente ou não, no caso dos/as estudantes, o poder funciona em cadeia, em rede e contribui para a construção de suas identidades, ensina-os a se perceber dentro das relações sociais e a testar os seus limites. Isso ficou

evidente nas estratégias assumidas por eles/as durante as aulas de Matemática. Estas estratégias serviam ora como mecanismo de defesa, ora como ataque, entretanto buscavam assegurar que seus desejos fossem atendidos, quer pelos/as colegas, quer pelos/as professores/as.

A interação entre estudantes de sexos distintos, quando ocorria, nem sempre era tranquila e pacífica. Muitas vezes gerava conflitos e desentendimentos. Estes encontros conflituosos são importantes no processo de formação das identidades dos/as estudantes bem como em seus processos de socialização e não devem ser necessariamente vistos como negativos ou totalmente prejudiciais ao desenvolvimento dos/as adolescentes. Indicam “a manifestação de interesses diferentes e/ou contrários, em que um dos lados procura superar a resistência do outro visando à realização de seu interesse” (CRUZ; CARVALHO, M. P., 2006, p. 121). É possível entendê-los como processo de negociação no qual nenhuma das partes queria abrir mão de seus pontos de vista ou interesses. Pode ser entendido como se os/as estudantes não estivessem se sujeitando ao desejo do outro. Ou seja, como relações de poder que estavam circulando entre os/as estudantes.

Salienta-se que o poder de argumentação e de defesa de seus pontos de vista são atitudes percebidas como positivas. A sociedade atual valoriza pessoas com capacidade de liderança, iniciativa, opiniões definidas e que se expressem de forma adequada. Os conflitos na infância e na adolescência contribuem para que estas características sejam desenvolvidas. O fato dos meninos se envolverem com mais frequência em conflitos induz à conclusão de que eles terão mais condições de desenvolvê-las. Entretanto é importante frisar que nem todos os meninos gostam do conflito e nem todas as meninas fogem dele, ou seja, tanto um quanto outro podem (ou não) se valer deste recurso para tornarem-se pessoas politizadas, que lutam pela defesa de seus interesses e dos interesses da comunidade. É importante ter em mente que o conflito não é a única forma de desenvolver o espírito político nos/as jovens. Ressalta-se que características de liderança e de comunicação são importantes para a vida profissional e pessoal. Bauman (2010, p. 52-53) argumenta que

quem quiser ser bem sucedido no ambiente de trabalho [...] deve demonstrar capacidade de convivência em grupo e de comunicação. Abertura mental e curiosidade, vender sua própria pessoa, inteira, como

valor único e insubstituível capaz de enriquecer a qualidade do grupo de trabalho.

Considerando este argumento, a forma mais sutil de expressar suas vontades encontradas nas meninas colocá-las-ia em desvantagem em relação aos meninos. Possivelmente, ao chegarem à vida adulta, encontrariam mais dificuldade de serem percebidas como líderes pelo fato de não expressarem de forma clara suas opiniões. As mulheres poderiam ter mais dificuldade de demonstrar sua capacidade de liderança do que os homens que desde muito cedo o fazem. Sendo assim, as estratégias das meninas, embora sendo eficientes neste momento, resultariam em dificuldades para sua ascensão profissional.

A pouca interação entre alunos e alunas prejudicaria o desenvolvimento de ambos. Considerando que as identidades são construídas por meio desta interação, tanto meninos quanto meninas perdem ao não experimentarem um convívio mais intenso com colegas de sexo diferente. Concorda-se com o argumento de Auad (2003, p. 94) de que a liberdade de expressão e de ação no espaço escolar produziria estudantes mais tranquilos e menos angustiados com relação à convivência em grupo. Esta liberdade inclui a possibilidade de se relacionar com estudantes dos dois sexos indistintamente. Os/as estudantes que participaram desta pesquisa não estão usufruindo deste convívio.

Por meio da análise dos dados percebe-se que meninos e meninas tinham posturas diferenciadas durante as aulas de Matemática. Se por um lado os meninos eram mais claros e diretos em suas ações, por outro, as meninas se valiam de estratégias mais sutis para atingir seus objetivos. Percebe-se que a estratégia não é privilégio de um ou outro sexo, embora distintas, elas são utilizadas por todos/as.

#### 4.5 A COMPETIÇÃO EM SALA DE AULA: ESTIMULANTE?

No que diz respeito à competitividade em sala de aula, as opiniões eram diversificadas. Em um momento das observações anotei o seguinte em meu DC

Os meninos tentam responder mesmo que estejam errados. Parece haver uma disputa entre Pedro e Pedro Almeida e entre Pedro e Bob para se sobressair e chamar a atenção do professor. Eles respondem tudo e não se importam se as respostas estão corretas ou não. (DC, 8ª série, 28/04/2009).

O fato de o professor ter me avisado sobre a rejeição que Pedro sofria facilitou ou induziu-me na busca pela compreensão das razões dessa disputa. Ela permaneceu até o final do ano e fica evidente no excerto do DC citado a seguir:

O professor manda os/as estudantes fazerem a letra *a* do exercício dois e em seguida ouço Pedro Almeida dizer “professor, eu tô com dúvida na *b* da dois” e o Pedro retruca “e eu tenho dúvida na *c* da dois” [isso pode indicar que os alunos estão adiantados na resolução dos exercícios mas também pode ser uma forma de disputa. Um querendo mostrar para o outro que está na frente mas sem dizer isso diretamente.] (DC, 8ª série, 30/04/2009).

É importante frisar que, ao serem questionados/as se havia competição entre os/as estudantes para ver quem respondia mais e mais rapidamente bem como quem tirava as melhores notas, a maioria dos/as estudantes apontou a inexistência deste comportamento e que não gostaria que tivesse. As meninas manifestaram-se como menos competitivas do que os meninos.

A diferença de competitividade manifestada por meninos e meninas pode ser fruto da socialização diferenciada a qual, segundo Velho (2006) e Selke (2006), os/as jovens são submetidos desde a mais tenra idade. Eles são estimulados a participarem de atividades que desenvolvem o espírito competitivo enquanto elas são estimuladas a desenvolverem atividades mais relacionadas ao cuidado e às relações pessoais. Para Velho (2006, p. xiv) “as mulheres são ensinadas a procurar ajuda e a ajudar, e não a serem autoconfiantes ou a funcionar autônoma e competitivamente como os garotos”.

Série	Sim		Não		Depende		Total	
	alunos	alunas	alunos	alunas	alunos	alunas	alunos	alunas
5ª	2	1	3	4	0	0	5	5
6ª	2	1	2	4	1	0	5	5
7ª	2	2	2	3	1	0	5	5
8ª	2	3	2	2	1	0	5	5
Total	8	7	9	13	3	0	20	20

**Quadro 7: Discentes gostam de competição por sexo e por série**

Fonte: entrevista com os/as estudantes

O Quadro 7 apresenta os números que revelam quem mais gosta de competição em sala de aula. Percebe-se que as meninas das séries mais adiantadas gostam mais de disputas. Na 8ª série o número de alunas que gosta de competição supera o de alunos. Dentre os/as entrevistados/as o número de meninos que gosta de competição se mantém igual em todas as séries. Por outro lado, no que se refere às alunas, este número vai aumentando quando aumenta a escolaridade. Isso pode indicar que com o aumento dos anos de estudos as meninas se sentem mais seguras e passam a gostar mais de se expor. Para os meninos, a escolaridade não interfere no prazer na disputa. As meninas são mais categóricas em suas respostas. Ou gostam ou não gostam. Entretanto 3 alunos afirmaram que depende do tipo de disputa, demonstrando maior flexibilidade em suas ações.

Os/as estudantes que se manifestaram favoráveis à competição em sala de aula alegaram que isso poderia fazer com que os/as discentes se dedicassem mais aos estudos para se saírem vitoriosos/as das disputas. Estas respostas corroboram o argumento de Beaudoin e Taylor, (2006, p. 30) de que a competição parece ser “um elemento utilizado como motivador fundamental para seduzir as crianças a um desempenho” melhor. O pouco interesse manifestado pelos/as estudantes em competir faria que estes desperdiçassem a oportunidade de, ao confrontar seus conhecimentos com os dos demais, obter melhor rendimento escolar.

Por outro lado, os/as discentes que disseram não gostar de competição alegaram que seria um desgaste desnecessário e que poderia criar um clima hostil entre os/as colegas. A competição poderia fazer com que os/as colegas zombassem da dúvida e do erro do/a outro/a, expondo as dificuldades dos/as colegas para a turma toda. Numa competição há apenas um vencedor, mesmo que o rendimento de todos melhore. Dificilmente os discentes perceberiam a melhora nas notas como associada à competição. O que marcaria seria o fato de ter perdido a disputa.

Esta visão dos/as estudantes converge para um dos problemas da competição apontados por Beaudoin e Taylor (2006, p. 31). As autoras alegam que “a falta de vínculo distorce a interação com os outros, que são vistos como competidores” e não como colegas e companheiros de aprendizagem. Outro ponto negativo apontado pelas autoras é que a competição desestimula o compartilhamento de informações e a solidariedade. Os estudantes ficariam mais

centrados em si e não se preocupariam com a comunidade. Para que haja respeito às diferenças é fundamental que seja desenvolvido nos/as estudantes o espírito solidário e o companheirismo.

Os posicionamentos acima mencionados estão evidenciados nos trechos das entrevistas a seguir. Elaine é uma das alunas que gosta de competição. Por outro lado, Fernanda se manifesta contrária a este tipo de conduta na escola.

A: Na tua turma tem competição para vê quem responde primeiro:::quem tira as melhores notas...

B: A gente chega assim a brincá até ... quando tá chegando a semana de provas tem gente que aposta assim de brincadeira... ah vamos apostá uma coca um refrigerante ou coisa assim... eh::: quem tira melhor nota em Matemática ... até esses dias nós tava tendo seminário e eu tava conversando com o menino... ele falou vamos apostá quem faz o melhor seminário eu falei vamos então e a gente apostou lá e no fim o meu grupo chegou a ganhá... mas::: eu acho que tem sim uma rivalidade... e até é bom isso porque... não pelo fato de você ficá lá horas estudando mas pra você vê que tem pessoas que podem ser melhor que você ... então você tenta ser melhor do que elas e cada vez que você vai fazendo isso você vai ganhando reconhecimento você vai ganhando mérito ... as pessoas vão reconhecendo que você se aplica... claro que você não vai estudá 25 horas do dia né ... mas tem sim competição e eu acho que vale a pena.

A: E quem participa mais?

B: Os meninos... eu já percebi que pelo lado de meninos...que tudo eles acham que é uma competição... até pelo fato de simples jogo de... um jogo de futebol ... até dentro da sala de aula alguma coisa mais séria ... eu acho que o lado competitivo dos meninos é mais avançado vamos dizer assim ... que a competitividade entre eles é maior.

A: E eles competem com as meninas também?

B: Competem... pelo fato deles acharem que podem mais e pelo fato das meninas geralmente serem mais aplicadas... então eles acham ah eu vou competí com alguém da minha altura ... do meu nível ... eles se acham autossuficientes para competirem então eu acho que tem ... que compete menino com menina. (Elaine, 8ª série)

A: Na sua turma tem competição?

B: A gente fazia isso, mas só que eu não faço mais ... eu competia com a Elaine só que eu não faço mais isso.

A: Você acha que é bacana esta competição?

B: No sentido de aprendê sim ... mas não sei... não sei se ajuda tanto assim. (Pedro Almeida, 8ª série)

A: E você gostaria que tivesse?

B; Competição ?

A: É !

B: Não...não gosto porque se a gente não responde uma coisa vão ficá tirando sarro da nossa cara... mesma coisa com certeza se os meninos não responderem as meninas vão tirá ...eu não gosto desse negócio de competição entre eles entre a gente assim... eu acho besteira né pra que ficar competindo né... se cada um se dá melhor em uma coisa ... mesma coisa menina competí com piá no futebol não dá certo né. (Fernanda, 7ª série)

Interessante observar na fala da Fernanda que eu não tinha falado em competição entre meninos e meninas, mas talvez pelo fato de saber que o tema da pesquisa era esse a resposta dela foi neste sentido. Parece que ela não visualizou a possibilidade de competir com outra menina ou dos meninos competirem entre si. Estes três estudantes citados eram bem sucedidos nas avaliações de Matemática e a postura deles/as era diferenciada no que tange à competição entre os/as colegas. A Fernanda evidenciava o receio de que os/as colegas tirassem sarro dos possíveis erros dos/as outros/as. Este receio aponta para a preocupação com a forma como iria ocorrer a exposição dela diante dos/as colegas e com a percepção que os/as demais teriam a seu respeito. Por outro lado a Elaine manifestava o interesse pelo reconhecimento que a competição poderia proporcionar. São duas posturas distintas, Fernanda se preocupa com os possíveis erros e Elaine sequer cogita a possibilidade de errar e de perder a competição.

É possível perceber na fala da Elaine a valorização do fato deles/as considerarem as meninas mais aplicadas, dedicadas. Na opinião dela, esta postura das alunas faria com os meninos se sentissem desafiados a enfrentá-las, a superá-las. Evidencia que na opinião da aluna, a dedicação das demais as colocaria em igualdade de condições para disputar com os alunos. Pelo argumento da Elaine é possível concluir que aplicação e dedicação são características não encontradas em meninos. Na opinião da aluna, os meninos, mesmo sem se dedicarem ao estudo, estariam no mesmo nível de conhecimento que as meninas dedicadas. Sendo assim, na opinião da aluna, a dedicação é dispensável para o bom desempenho dos meninos. Seguindo nesta linha de interpretação, conclui-se que para a aluna em questão os alunos têm mais conhecimento do que as alunas, ou ainda mais capacidade do que elas. Somente por meio da dedicação elas podem se equiparar a eles. Este é um dos argumentos de Walkerdine (1995) em estudo realizado com professoras no Reino Unido. A autora afirma que os/as professores/as atribuem o bom desempenho das meninas ao fato delas serem trabalhadoras e dedicadas. Tanto para os/as professores/as da pesquisa de Walkerdine quanto para Elaine, a capacidade intelectual das alunas não foi considerada como um fator importante para o bom rendimento delas. Este seria fruto da dedicação, trabalho e esforço extra imprimido por elas no desenvolvimento das atividades escolares cotidianas.

O posicionamento diferenciado de Fernanda e Elaine foi perceptível durante as observações. Elaine era bastante participativa, perguntava, respondia e defendia seu posicionamento diante da turma, muito embora ficasse com o rosto vermelho sempre que entrava em embate com algum<sup>36</sup> colega ou com o professor. O enrubescimento do rosto seria um indicativo de que ela não se sentia totalmente confortável naquela posição. Indicaria uma timidez que não a impedia de se posicionar. Por outro lado, Fernanda dificilmente perguntava ou respondia as perguntas do professor. Manifestava seu conhecimento entre o seu grupo de relacionamento formado principalmente por meninas.

A postura de Pedro Almeida em sala de aula era semelhante à da Elaine. Ele era participativo e competia com o Pedro e com a própria Elaine. Embora na entrevista ele tenha citado apenas a Elaine como sua adversária, nas observações a disputa com Pedro era mais evidente. Ao não mencionar Pedro como seu adversário, Pedro Almeida estaria negando a proximidade com um colega supostamente homossexual. Louro (2001) argumenta que tão importante quanto escutar o que é dito é perceber o que é silenciado. O silenciamento de Pedro Almeida sobre sua relação de disputa com Pedro indica uma negação de qualquer tipo de relacionamento com este colega.

A frase de Pedro Almeida a respeito da competição denota que ele se encontrava em uma fase de transição, de mudança de posicionamento quando ele diz “a gente fazia isso, mas só que eu não faço mais”. Essa frase indica que ele perdeu o interesse pelo embate. É possível que o fato de sua principal adversária ser uma menina fez com que ele perdesse o interesse em disputar. Como esta menina afirmou gostar de competição e que costumava ganhar, talvez ela estivesse ganhando dele e ele não estivesse gostando de perder, menos ainda para uma menina. Porém existe a possibilidade de que esta mudança tenha sido causada por outros motivos, como a valorização da solidariedade e da cooperação.

Outro fator que pode ter influenciado na mudança de postura de Pedro Almeida diante da competição é o fato dos/as colegas zombarem das perguntas e

---

<sup>36</sup> Aqui usei apenas o masculino porque as meninas da turma não entravam em embate com ela. Elaine era a única menina que defendia firmemente seu ponto de vista. As demais limitavam-se a responder alguma pergunta do professor ou a questionar alguma explicação dada por ele quando não entendiam.

dos erros dos/as outros/as. Esta postura dos/as colegas geraria timidez e receio de, ao tentar esclarecer suas dúvidas, serem zombados e ridicularizados/as. Estes/as estudantes se encontravam em uma fase na qual a opinião do grupo contava muito para eles/as. Serem aceitos/as e reconhecidos/as como pertencentes àquele grupo era fundamental. Como a maioria dos/as colegas não apreciava a competição, esta postura faria com que ele destoasse do grupo e pudesse ser motivo de chacota ou de “zombaria”.

No que tange à competição os/as estudantes apresentavam pontos de vista variados, bem com justificativas distintas para sustentar suas percepções. Considerando que a competição pode estimular o individualismo (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006), o fato de não gostar de competir indicaria que os/as discentes que participaram desta pesquisa tinham interesse em preservar as relações. Destaca-se nas falas dos/as estudantes a preocupação com a reação dos colegas caso perdessem a disputa. Esta preocupação demonstra que os/as jovens precisam e querem ser conhecidos e reconhecidos pelo grupo. A opinião dos/as colegas assume papel importante na convivência e no posicionamento dos/as mesmos/as.

#### 4.6 A VERGONHA E A NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO

Vimos que a vergonha foi o principal elemento indicado pelos/as entrevistados/as como razão para que os/as estudantes não perguntassem quando tinham dúvidas. A manifestação de vergonha expressa a necessidade que os/as jovens têm de serem aceitos/as pelo grupo. Nesta fase da vida esta é uma necessidade muito presente. Eles/as buscam usar roupas, acessórios e equipamentos eletrônicos compatíveis com o que o grupo utiliza. Comumente se ouve os/as adolescentes argumentarem junto a seus pais e mães com o intuito de conseguir um celular, uma roupa ou um calçado novo o fato de que todos/as os/as seus/suas amigos/as têm aquele objeto e ele/a não quer e não pode ser diferente. Neste caso, ser diferentes, na concepção dos jovens, os diminui e os transforma em alvos de piadas e brincadeiras diante do seu grupo de amigos/as.

Para assegurar a aceitação pelo grupo os/as jovens se submetem a diversas situações que nem sempre são desejadas por eles/as. Dentre essas

situações encontra-se o início da vida sexualmente ativa, a participação em atos de *bullying*, a ocultação de suas dúvidas escolares e pessoais e muitas vezes a negação do prazer e desejo de estudar. Nesta pesquisa, a necessidade de aceitação ficou evidente na fala dos/as estudantes quando eles/as afirmavam que não perguntavam por receio da reação dos/as colegas. Era a busca pela aceitação, pelo pertencimento, a busca por uma identidade.

Silva (2011, p. 75) argumenta que ao afirmar uma identidade significa negar todas as outras, por exemplo, “ser brasileiro” significa “não ser argentino”, “não ser italiano”, etc. Ser ou pertencer a um grupo significa não ser e nem pertencer ao outro. Dizer que “ela não é brasileira” significa dizer “que ela não é o que eu sou” (SILVA, 2011, p.75). Identidade e diferença se autodefinem. De forma análoga, ao dizer “sou homem” significa dizer que “não sou mulher”, “não sou gay”, etc. Silva (2011, p. 82) argumenta que a identidade e a diferença servem também para dividir e classificar “se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído”. Torres (2003) argumenta que a identidade é uma construção social e que tudo o que está a sua volta influencia nesta construção, ou seja, o contexto tem papel fundamental nesta construção.

Como a escola faz parte do contexto, as relações estabelecidas ali contribuem para esta construção. Silva (2004, p. 79) argumenta que o currículo formal e oculto contribuem para que as identidades se constituam. O autor afirma que quando “consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia”. A convivência com os/as colegas contribui para esta forma de se perceber diante da sociedade.

Os/as estudantes afirmaram que em alguns casos os/as colegas, zombavam e riam das perguntas feitas pelos/as colegas. Eles/as entendiam que isso era um componente importante na vergonha que os/as discentes sentiam em se expor. A maioria dos/as entrevistados/as disse que esta era uma prática recorrente no cotidiano da sala de aula. Porém uma parcela significativa afirmou que isso nunca ocorreu com eles/as. Afirmar que os colegas nunca “tiraram sarro” das perguntas feitas por eles/as seria uma forma de dizer que não faziam perguntas

inoportunas. Seria uma tentativa de manter sua imagem intocada uma vez que os/as colegas não viram em seu comportamento motivo para zombaria e chacota.

O diálogo abaixo evidencia este tipo de reação dos/as estudantes.

A: E como você acha que as pessoas que perguntaram se sentem quando alguém tira sarro delas?

B: Elas se sentem magoadas.

A: Já tiraram sarro de alguma pergunta que você fez?

B: Eu não faço pergunta então não tem... eu não faço pergunta. (Bianca, 5ª série)

O comportamento dos/as estudantes, associado às afirmações nas entrevistas, permite concluir que eles/as não perguntam e, por isso, não dão motivos para que os/as colegas zombem deles/as. Esta possibilidade fica evidente no relato de Bianca, aluna da 5ª série. Ela percebe que as brincadeiras dos colegas magoam e ela ainda não foi afetada por essas brincadeiras devido à postura que toma no cotidiano da sala de aula. Durante todo o período que fiz observação na 5ª série não me lembro de ter ouvido a voz de Bianca. Ela se limitava a conversar com algumas colegas em voz baixa, fato que impedia que eu ouvisse o que elas falavam e conhecesse os assuntos por elas abordados durante as aulas.

É possível pensar a postura de Bianca como uma estratégia de defesa, de autoproteção. Por estar ciente de como os/as colegas reagiam diante dos questionamentos dos/as discentes e por pensar que estas atitudes magoavam, ela se calava para não ser atingida, para não se expor a situações desconfortáveis e a sentimentos desagradáveis. A autoproteção pode impedir as pessoas de viverem experiências importantes para suas vidas. O medo de errar e a necessidade de aceitação, quando exagerados se transformam em impeditivos para se viver momentos de crescimento e de prazer. O erro faz parte do processo de formação do ser humano. Beaudoin e Taylor (2006, p. 53) argumentam que “as crianças, assim como os adultos, precisam de apoio, tempo, preparação e espaço para cometer erros em sua jornada rumo à transformação.” Ao que tudo indica esta preparação não está ocorrendo de forma satisfatória. Bianca, em sua fala, evidencia o medo do julgamento dos outros sobre seus possíveis erros. O medo de errar a impede de fazer, limita suas ações.

Alguns/as estudantes afirmaram que a zombaria é mais comum entre os meninos. É o que se evidencia na fala de Willian, aluno da 8ª série. Ele afirma que não faz piada com ninguém, mas percebe que os/as colegas fazem e que estas atitudes fazem mal às vítimas de chacotas. A última frase do trecho da entrevista com Willian, mencionado a seguir, denota outro ponto importante a se ressaltar em sua fala. Esta frase mostra que algumas vezes os/as estudantes dissimulam sua insatisfação com as brincadeiras dos/as colegas. Esta atitude pode significar uma violência contra si próprio, pois os/as estudantes negam ter se magoado, provavelmente com receio de não serem aceitos/as pelo grupo caso protestem e manifestem sua insatisfação.

A: Os colegas fazem piada com as perguntas?

B: Fazem... dependendo da pergunta fazem.

A: Quem mais faz isso?

B: Os meninos.

A: Por que você acha que eles fazem isso?

B: Bom eu não faço piada com ninguém ...porque eu também posso ter dúvida... tipo eles fazem piada de alguma pergunta que seja fácil entendeu... porque pra eles é tudo normal mas agora pra você que não entendeu ...eles acham que é fácil... fácil demais e daí eles ficam tirando sarro.

A: Como será que a vítima se sente?

B; Ah... tipo na hora ela leva na brincadeira mas depois ela não se sente bem. (Willian, 8ª série)

Outro ponto que vale ressaltar é o fato dos/as estudantes perceberem as atitudes desagradáveis nos/as colegas, mas se isentarem de participação nas brincadeiras e zombarias. Na fala do Braulin, aluno da 5ª série, esta negação fica evidenciada. O aluno começa a falar que “tira sarro” dos/as colegas, mas ao perceber muda o rumo da conversa e põe a culpa exclusivamente nos/as colegas, se excluindo da ação.

A: Em algum momento você percebeu que alguém fez um pergunta e o outro tirou sarro ... acontece isso?

B: Acontece...também ontem... o Ivo as veis ele fais pergunta... ele ::: a professora... todo mundo já tá sabendo... coisa facinha... coisa nada a vê assim ele pega e pergunta... mas professora esse daqui é diferente desse número que igual a esse daqui... bem nada a vê as perguntas daí eu tira... daí os piá tira sarro daí. (Braulín, 5ª série)

Na concepção dos/as estudantes este tipo de atitude dos/as colegas interfere no comportamento de alunos e alunas. Eles/as consideram que as

brincadeiras dos/as colegas magoam e podem fazer com que alguns/mas estudantes se sintam intimidados/as e tenham vergonha de expor suas fraquezas e limitações em sala de aula.

A: Será que isso colabora pra deixar os colegas tímidos pra deixar de perguntar?

B: Eu acho que sim porque, por exemplo, se alguém faz uma pergunta e eles acham que é boba eles começam a tirá sarro e o outro que tá pensando naquela pergunta ... ele não vai fazê aquela pergunta porque ele sabe que aquela pergunta que ele vai fazê não é muito batente com o assunto...ele sabe que os colegas vão começá a tirá sarro... por isso ele não vai fazê aquela pergunta ... por isso o que os colegas fazem pode fazê ele ficá tímido. (Stephanie, 5ª série)

A relação com o grupo é fundamental para que os/as jovens se sintam integrados/as ao ambiente escolar. Na concepção dos/as estudantes, a reação dos/as colegas interfere na postura de alunos e alunas em sala de aula. Tábata, aluna da 6ª série, reforça o fato dos meninos serem os principais autores das brincadeiras com os/as colegas. Pela fala dela, percebe-se que as brincadeiras atingem meninos e meninas, porém são feitas principalmente por meninos.

A: Você pergunta as dúvidas?

B: Não... eu tenho vergonha porque quando a gente pergunta os piá tiram sarro.

A: A professora costuma falar alguma coisa?

B: Ah ela fala pra eles pararem que... a gente não nasceu sabendo. (Tábata, 6ª série)

A: como a vítima das piadinhas se sente?

B: pro meu lado ... eu me sentia ruim porque eu falava ... tipo... sei lá as pessoas não:::botam tanta fé em você... até pra fazer um trabalho ... oh::: você fica com a parte de escrever ... deixa que eu falo ... ou então você segura o holofote pra eu bater ... é tipo... você é o ajudante de palco... você nunca tá... tá no meio lá... e isso é muito chato porque::: parece que joga a tua autoestima lá embaixo né ... acho que tudo isso pode ser... tudo pode ser mudado se a pessoa decidir a não ficar tirando com a cara dos outros. (Bob, 8ª série)

A fala de Bob evidencia o quanto um/a estudante que se sente isolado/a, preterido/a pode se sentir magoado/a, diminuído/a. Este aluno relatou ter sido vítima de *bullying* quando era menor e por este motivo, tenta não repetir com os/as colegas o que fizeram com ele. Outros/as estudantes também demonstraram perceber que as vítimas das supostas brincadeiras sentiam-se reprimidas e magoadas. Porém, raramente assumiam terem sido vítimas de ações vexatórias.

Os parágrafos acima evidenciam que a vergonha, as brincadeiras dos/as colegas e a necessidade de pertencer, de serem aceitos/as e respeitados/as pelo grupo atuam como agentes definidores do comportamento de meninos e meninas. Os/as discentes percebem que estes fatores interferem na postura sua e dos/as colegas durante as aulas. Quando perguntados/as eles/as falavam que os/as professores/as coíbiam as brincadeiras. Entretanto este fato só ocorria quando perguntados/as.

#### 4.7 BRINCADEIRAS DISTINTAS

Uma forma de interação entre os/as estudantes é por meio das brincadeiras. Esta pesquisa evidenciaram que, na percepção dos/as estudantes, alunos e alunas participam das brincadeiras, que muitas vezes são vexatórias, entretanto elas são mais frequentes entre os meninos. Percebem ainda diferença no tipo de brincadeira realizado por meninas e por meninos. Na opinião dos/as estudantes, os alunos se envolvem mais frequentemente em brincadeiras agressivas, com contato físico do que as meninas. Baron-Cohen (2004) argumenta que esta atitude é frequente entre meninos. As meninas estariam mais preocupadas com os sentimentos dos/as outros/as e por isso fariam outros tipos de brincadeiras. Esta percepção está presente tanto na fala dos meninos quanto das meninas e em todas as séries.

O uso da agressividade nas brincadeiras dos meninos pode ser uma forma de afirmar a masculinidade. Evidenciaria que eles não apresentam as características comumente associadas às meninas. Ao dizerem que são meninos, significa afirmar que não são meninas e tampouco homossexuais, categorias consideradas por alguns/mas como ser menos capaz, quer fisicamente, quer intelectualmente. Observem os excertos que evidenciam este fato:

A: Você percebe se tem diferença nas brincadeiras dos meninos e das meninas?

B: Sim... os piá são mais violentos. (Kate, 5ª série)

A: As brincadeiras dos colegas... tem diferença entre as brincadeiras dos meninos e das meninas em sala de aula?

B: ... Ah tem porque... os meninos já fazem tipo gestos essas coisas... tipo brincadeira... nós já temos brincadeiras mais de dar soco ... empurrá... e com menina não né... menina já não faz essas coisas... ficam mais conversando essas coisas ... os meninos já são mais... mais agressivo ... digamos assim. (Pedro, 6ª série)

A: Qual seria essa diferença?

B: Tipo ... os piá fazem muito aquelas brincadeiras de luta ... tipo um ficá se agarrando com outro dentro da sala ... e as meninas não... tipo ... são aquelas brincadeiras mais tradicionais tipo brincam de alguma coisa tipo... *stop* essas coisas... tipo os meninos não, fica aquele agarramento lá na frente. (Junior, 8ª série)

Por meio das falas dos/as estudantes é perceptível a diferença de postura. Esta diferença foi observada por mim durante o período no qual acompanhei as aulas de Matemática. Entretanto, no que diz respeito ao contato físico, muitas vezes percebi meninas batendo nos meninos e meninos batendo em meninos. Raramente observei contato físico com cunho agressivo entre as meninas, bem como de meninos contra meninas. Os excertos do DC citados a seguir ilustram a situação.

(É comum o contato físico entre os alunos. Eles se estapeiam, mexem nos cabelos, se cutucam, se batem com os cadernos. É mais comum as meninas baterem nos meninos do que eles baterem nelas.) (DC, 6ª série, 17/06/2009)

“Professora olha o Ivo tá dando chute no Luan.” Denuncia Vitor.

“Ele que tá dando chute.” Protesta Ivo.

“Mentiroso.” Retruca Vitor e outros colegas concordam. Ivo estava chutando o colega. (Ele tem o hábito de acusar os outros quando a professora chama a atenção.) (DC, 5ª série, dia 15/06/2009)

Ronaldo comemora a nota na prova. Ele tirou 32 numa prova que valia 40. Uma menina reclama do colega e dá um tapão nele. (DC, 6ª série, dia 22/04/2009)

Algumas vezes as agressões indicavam de forma explícita que era brincadeira, em outros momentos como no caso do Vitor e do Ivo da 5ª série, assumia tom de desavença que era logo dissipado. A motivação mais comum para as agressões eram as falas dos/as colegas. O uso de um apelido fazia com que o/a colega reagisse com um tapa ou batesse com o caderno ou penal geralmente nos braços ou nas costas do/a outro/a. Este comportamento, mais comum entre alunos

de 5ª e 6ª série se aproxima ao comportamento encontrado por Cruz e Carvalho, M. P. (2006) entre alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Naquela pesquisa as autoras observaram que muitas vezes os/as estudantes usavam a agressividade como uma forma de convidar para a brincadeira. Neste caso, a reação agressiva era resultado/ fazia parte da brincadeira. Em nenhum momento das observações percebi que o/a estudante que “apanhou” tivesse ficado magoado com o/a colega. Este fato evidenciava que bater e apanhar fazia parte da brincadeira.

Sendo assim, a percepção dos/as estudantes de que os meninos usam mais o contato físico e a agressão em suas brincadeiras não condiz com as observações. Entretanto, convém salientar que eu observei somente as aulas de Matemática. Possivelmente os/as estudantes consideraram todo o cotidiano escolar para formular suas respostas. Nestes outros momentos escolares estariam inclusos os intervalos das aulas, o recreio, aulas realizadas no espaço aberto como educação física, por exemplo, momentos nos quais os/as professores/as faltavam e os/as estudantes ficavam sem atividade, bem como as aulas de outras disciplinas. Em alguns destes momentos poderia estar ocorrendo o maior contato físico entre os meninos. Sendo assim, não é possível e nem prudente afirmar que os/as estudantes apresentavam uma visão distorcida da realidade. A percepção deles/as era baseada em suas formas de ver seu próprio comportamento bem como o dos/as colegas. O tempo de observação e os espaços observados por eles/as eram mais amplos o que permitia a percepção diferente da minha, enquanto pesquisadora.

Outro fato percebido pelos/as discentes sobre as brincadeiras realizadas em sala de aula era que havia certa malícia nas brincadeiras masculinas. Os trechos a seguir ilustram a percepção de meninos e meninas.

A= Que tipo de diferença?

B= Ah eles são mais maliciosos eles falam mais besteiras:::

A=E o que seria esse malicioso?

B= Tudo o que você fala eles levam pra outro lado. Tipo você fala eu gosto de tal pessoa e eles dizem ah gosta dele::: é mais assim. (Isabela, 7ª série)

A: Você percebe diferença no tipo de brincadeira que eles fazem?

B: Os meninos... a grande maioria fazem brincadeiras mais maliciosas ... as meninas não assim... essa... eu acho que é. (Pedro Almeida, 8ª série)

A: Tem diferença nas brincadeiras...

B: Eu acho que sim... o::: que eu tô percebendo na 8ª série ... todo mundo com 14, 15 anos assim na adolescência... os meninos levam mais pro lado

da malícia ... eu já percebi isso ... até quem namora assim tudo ainda leva pro lado da malícia... principalmente os meninos ... eu acho normal porque:: pelo que eu falei eu convivo com meninos então... claro que eu não vou::me deixar levar por brincadeiras mas eu acho que é uma falta de respeito realmente com as meninas porque eles tem umas brincadeiras mais pesadas que eles fazem entre eles e depois colocam entre a gente ... e como tem aquelas brincadeiras que as meninas fazem que os meninos não gostam muito ... como tipo “tirá sarro” de alguma coisinha básica ali... os meninos não gostam... então eu acho que as dos meninos... são mais pesadas. (Elaine, 8ª série)

A malícia de cunho sexual apareceu em diversos momentos das observações. Os meninos se mostravam mais maliciosos do que as meninas. Usavam falas mais insinuantes e palavrões com relação aos/às colegas e algumas vezes com relação aos/às professores/as. Este tipo de comportamento se evidencia nas anotações do DC citadas a seguir. Eles maliciam tanto falas de meninas quanto falas de meninos.

‘A Maria tem chupa-chupa.’ Diz Gervásia se referindo ao pirulito que ganhou da colega.

“Ihhh”. Responde um aluno com tom de malícia. (DC, 6ª série, 10/06 de 2009)

“Você gosta de danoninho, né?” Everton em tom de malícia.

“É gostoso danoninho. Pedro, o último danoninho que eu fiz ganhei o celular dele.” Diz Gerson. [Este tipo de comentário pode ter dupla interpretação e eles, aparentemente estavam dando uma conotação sexual separando em três palavras dá-no-ni-nho]. (DC, 6ª série, dia 18/05/2009)

“Amanhã na minha casa.” Breno

“Eu prefiro na minha com você de quatro.” Airton

‘Até o Airton?’

A professora pede para eles pararem com essa conversa. (DC, 6ª série, dia 08/06/2009)

“Ela deixa ele pegar o que quiser. Ela empresta tudo!” Diz Gerson mais uma vez em tom de malícia se referindo a Kátia. [Parecia estar se referindo ao corpo dela. Como se estivesse dizendo que ela dá liberdades a ele.]

‘Empresta tudo né?’ Diz Maria também maliciando.

Kátia ameaça bater em Gerson. (DC, 6ª série, 17/06/2009)

“Você é gay, isso sim.” Pedro para Francisco.

“Professora vai tomar no cú.” Pedro

\*Como que é?\*

“Não foi pra professora.” (DC, 6ª série, dia 18/05/2009)

O tom sexual está presente na maioria destas citações. Convém salientar que são estudantes de 6ª série, início da adolescência, período no qual os hormônios começam a atuar mais intensamente nos corpos destes/as estudantes

despertando o interesse sexual. Por ser algo novo, muitos/as não sabem como agir, tampouco conseguem definir o que estão sentindo. Estes comentários podem ser interpretados como parte do desenvolvimento dos/as jovens. Dentre todas as citações acima, apenas Kátia ameaçou reagir. Os demais aparentemente não se importaram com o comentário do colega. É importante frisar que os envolvidos nos comentários eram estudantes que tinham um relacionamento próximo no dia a dia. Conviviam intensamente. Esta é uma característica das brincadeiras das turmas pesquisadas. Os/as estudantes brincavam mais frequentemente com colegas que pertenciam ao grupo com o qual tinham relacionamento mais próximo.

Percebe-se que o número de estudantes envolvidos/as nestes comentários é reduzido. O Gerson e o Pedro são nomes recorrentes nestes tipos de brincadeiras, entretanto ao analisar os diversos momentos em sala de aula percebe-se que o Everton e o Breno também faziam comentários semelhantes com frequência. Percebe-se ainda que dentre os nomes encontram-se predominantemente nomes masculinos. Isso não significa que as meninas não maliciavam. Como elas falavam mais baixo, muitas vezes eu não conseguia ouvir o que diziam. Porém por algumas reações, como risos e rostos enrubescidos era possível deduzir que o assunto abordado era, na concepção delas, proibido ou vergonhoso.

É necessário destacar a ofensa que Pedro (6ª série) fez à professora e que, ao ser confrontado por ela, negou. A frase aparentemente não deixa dúvidas. Ele estava ofendendo a professora. Entretanto, como este aluno falava muito, possivelmente ele iniciou uma fala dirigida à professora e terminou com um insulto orientado ao colega. Como os dois momentos se juntaram, o resultado foi esta frase desastrosa. A professora limitou-se a questionar se havia ouvido direito e, aparentemente, acreditou no aluno quando ele disse que não era para ela. Também não deveria ser uma frase aceita como normal quando dirigida ao colega.

O comentário de Ronaldo ajuda entender porque os meninos se sentem mais livres para fazer comentários picantes e maliciosos. Na opinião dele, os meninos não têm medo e falam o que querem. O fato dos meninos serem destemidos é ancorado na forma como se dá a socialização de meninos e meninas. Eles são estimulados a experimentarem a testarem os limites e transferem estes aprendizados para o cotidiano escolar.

A: E quais as principais diferenças que você percebe?

B: Olha:: digamos assim as meninas não são muito de brincadeiras... algumas... mais os piá é diferente assim... porque eles não tem medo o que falam assim ... falam “palavrões” e coisas sem nexa. (Ronaldo, 6ª série)

Ultrapassar limites, como no caso da ofensa à professora (ou ao aluno), indicaria falta de respeito com o outro. Não era apenas nessa turma que os/as estudantes testavam e às vezes ultrapassavam os limites na relação com o/a professor/a. Na 8ª série também ocorreram momentos em que alguns alunos, especialmente Pedro, Bob e Juliano, enfrentavam o professor, porém em nenhum momento observei o uso de palavrões como no caso da 6ª série.

Os trechos de entrevista citados na sequência indicam que os meninos maliciavam também as falas dos professores, de modo especial na 8ª série. A interação entre professor e alunos/as naquela turma era intensa e amistosa, entretanto em alguns momentos esta interação ultrapassava os limites implícitos na relação e um ou outro reclamava. Com a reclamação, na maioria das vezes a brincadeira cessava. Uma das exceções foi no caso da brincadeira que o professor Rafael fez com Pedro que ao concordar com a reclamação do aluno, o professor chamou-o novamente pelo apelido.

“Fica brocha!” Complementa Bob.

\*Porque vc é O professor faz uma brincadeira com o Pedro e ele reclama.

“Oh o respeito aí!”

\*Tá bom Pedróides!\* repete o professor. (DC, 8ª série, 28/04/2009)

\*O seu é o laranjão?\*

“É”

“Mmmm” diálogo entre o professor e Pedro e complemento do Bob. (DC, 8ª série, 28/04/2009)

\*Ôooo topete, você tá fazendo alguma coisa?\* Se referindo ao Welson.

“Não é topete. É moicano.” Retruca Juliano.

\* Eles sempre preferem maior.\*

“Ele sempre malicia, oh mente.”

\* Eu não malicieei. Eu malicieei?\*

=Não= dizem os demais em coro.

\*Quem maliciou?\*

=O Pedro= (Mais uma vez expondo o aluno que toma liberdade com o professor e recebe o troco.) (DC. 8ª série, 30/04/2009)

\*Olha aqui o que acontece.\* Mostrando mais uma vez a régua<sup>37</sup>.  
 \*Desanima!\* assim?\* (dizendo que ele malicia tudo e chega a ser mal educado.) (DC, 8ª série, 30/04/2009)

O tipo de relacionamento evidenciado nos excertos acima ocorria com relativa frequência. A repetição dos fatos transparece no comentário feito por mim de que o professor estava expondo o aluno novamente. Muitas vezes o professor e os alunos falavam esperando que o outro maliciasse. Esta expectativa pode ser percebida na frase do professor \*eles sempre preferem maior.\* e em outros momentos, nas falas dos estudantes. O envolvimento das meninas neste tipo de situação era raro. Quando ocorria, limitava-se a achar graça da situação. Possíveis explicações para o fato das meninas se envolverem menos em brincadeiras na qual a malícia se fazia presente seria que a forma de socialização das meninas teria feito com que elas se tornassem tímidas e recatadas. O interesse delas em outros assuntos poderia justificar este comportamento ou ainda o fato de encontrar-se em outro estágio de amadurecimento faria com que não percebessem motivos para ver com malícia as mesmas situações que os meninos viam.

As brincadeiras às vezes envolviam os/as professores/as também, tanto como autores/as quanto como receptores/as dos apelidos. Este fato apareceu nas entrevistas com estudantes da 7ª série, cujo professor era o Carlos. Os/as estudantes tinham um bom relacionamento com este professor. A maioria demonstrava gostar dele e esta proximidade fazia com que tanto professor quanto estudantes tomassem a liberdade de fazer uso de apelidos no relacionamento. Já no primeiro dia de observação percebi que as meninas se reportavam a ele com o uso de um apelido. Anotei em meu DC o seguinte comentário.

Chegando na sala algumas alunas o cumprimentaram 'oi tiriço' e ele respondeu \*oi tiriça\* {não sei o que significa mas parece que muitas alunas se referem ao professor assim}. (DC, 7ª série, 13/04/2009)

Com o passar dos dias, o professor mudou a postura e as meninas pararam de se referir a ele por este apelido. Inicialmente pensei que esta mudança havia ocorrido devido à minha presença, entretanto, no dia 17/04/2009 ele disse para a

---

<sup>37</sup> O professor mostrava uma régua flexível que, ao ser segurada por uma das pontas, ficava curva.

turma que a mudança de postura não tinha nada a ver comigo. Na entrevista realizada com o professor ao final da pesquisa ele reafirmou que este não foi o motivo da mudança de postura e destacou que sentiu a necessidade de fazer isso para controlar a turma que estava exagerando na desordem.

Os alunos reclamam que ele não está brincando ele diz que não é hora pra brincar. Um aluno argumenta alguma coisa que eu não consigo ouvir e ele responde \*Mas não é por causa dela\* Se referindo a mim. Os alunos riem como dizendo que não acreditam. E ele chama a turma de forma descontraída \*Então vamo lá tiriçada!\* Eles comemoram. (DC, 7ª série, 17/04/2009)

As brincadeiras do professor apareceram nas entrevistas de diversos/as estudantes. As citações apresentadas a seguir evidenciam que muitas vezes os/as professores/as acabam motivando as brincadeiras que desagradam os/as estudantes. Ao se referir a um/a determinado/a estudante usando apelido o/a professor/a autoriza os/as demais a também fazerem isso. Esses apelidos podem causar situações constrangedoras que foram provocadas de forma involuntária pelo/a professor/a.

A: De que tipo são as brincadeiras dos alunos que normalmente acontecem em sala de aula?

B: Dos alunos com o professor?

A: Dos alunos com os alunos e dos alunos com o professor?

B: Ah assim::: joga apelido:: mas só que brincando e daí se você não entende.. o professor começa a zoá com você mas brincando.

A: E que tipo de apelido eles usam mais?

B: A tipo assim::: ontem que o professor foi falar com a Vivian daí ela pegou e fez bico pro professor daí o professor chamou ela de fofão ... daí todo mundo começou a ri só que ele pediu desculpa pra ela.

A: E você acha que ela gostou assim?

B: [ Não ... ela ficou braba

A: E quando ele pediu desculpas você acha que ela aceitou as desculpas dele?

B: Aceitou. (João, 7ª série)

B: Sim é que ali eles colocam bastante apelido nos outros... que nem até o professor de Matemática tem apelido::: daí um não gosta e daí pra não ficar chato daí ninguém fala nada... mas daí acho que passa daí fica nos amigos mas todo mundo tira um sarrinho na hora e depois passa. (Tainá, 7ª série)

---

Os alunos associavam à figura ao pênis.

No caso da 7ª série, os/as estudantes demonstravam gostar que o professor fizesse uso de brincadeiras nas aulas de Matemática. Em diversos momentos nas entrevistas eles/elas associavam o fato do professor brincar como ponto positivo. Quando ele diminuiu as brincadeiras eles/as demonstraram insatisfação com a nova postura do professor, como evidencia o excerto citado anteriormente. Na percepção dos/as estudantes, a brincadeira realizada pelo/a professor/a seria uma forma de deixar a aula mais descontraída e com isso facilitar a aprendizagem.

B: Porque acho que eles se enturmam mais tipo eu que sou piá assim acho que professor é melhor eles se enturmam mais ::brincam:: (Henrique, 7ª série)

B=Ah... Ele faz brincadeiras e daí a gente entende mais fácil. (Isabela, 7ª série)

Na percepção dos/as estudantes as meninas faziam menos brincadeira e quando faziam, era mais discreta do que as realizadas pelos meninos. A socialização das meninas direcionada para o cuidado e para a ajuda (VELHO, 2006) justificaria este comportamento delas. O fato de que os/as professores/as esperavam que as meninas fossem mais comportadas e organizadas (WALKERDINE, 1995; CARVALHO, M. P., 2009, dentre outras) também contribuiria para que elas assumissem uma postura mais silenciosa.

A: O que você percebe de diferente?

B: Na verdade as meninas não fazem muitas brincadeiras ... mas quando elas fazem brincadeiras assim é:: entre elas mesmo assim né ... daí não::: não dá pra entender bem o que elas dizem. ( Francisco, 6ª série)

A: Que tipo de diferença?

B: Ah eles são mais::: não escandalosos assim... são mais barulhentos ... gostam mais de uma farrinha ...as meninas são mais quietinhas... são mais de conversas... mas de conversa mais baixa assim (Suelen, 8ª série)

Hoje meninas e meninos estão agitados, porém eles falam mais alto e andam pela sala e elas permanecem em seus lugares e falam baixinho com as vizinhas. (DC, 6ª série, dia 13/05/2009)

O fato das meninas falarem baixo contribui para que haja a percepção de que elas não fazem brincadeiras. Este comportamento dificultou a minha percepção sobre o comportamento delas em sala de aula. Nas observações era perceptível

que elas interagiam entre si, mas era difícil ouvir sobre o que conversavam. As conversas em tons baixos e menos frequentes faziam com que os/as professores/as não as percebessem em sala de aula e as repreendesse raramente. O fato de não serem percebidas em sala de aula fazia com que elas não recebessem a atenção necessária para o aprendizado. Em alguns momentos tive a sensação de que alguns/mas estudantes não existiam para os/as professores/as. Eles/as não contribuíam e nem atrapalhavam o desenvolvimento das aulas. O tom da conversa era elemento definidor da percepção de que os meninos eram mais desordeiros do que as meninas.

Outra diferença percebida entre as brincadeiras de meninos e meninas era o fato de que eles tiravam sarro dos/as colegas, colocavam apelidos relacionados à aparência física ou comportamental, faziam piada com as perguntas feitas por eles/elas. Isso raramente ocorria com as meninas. O depoimento de Fernanda evidencia a percepção sobre este comportamento diferenciado.

A: E você acha que tem diferença nas brincadeiras dos meninos e das meninas?

B: Tem. Os meninos gostam bastante de ficar tirando sarro um da cara do outro fica vendo defeito tipo::: não sei o que::: você é gordo, você é um cabeção. Tipo a gente ouve muito isso ali. As meninas já não... eu acho que a gente não tem esse tipo de brincadeira sabe. (Fernanda, 7ª série)

“Entendeu bochecha? Você é a vovó bochecha.” Diz Ronaldo.

‘Baleia! Cuidado para não encahar!’ Retruca Nicole [Ronaldo é um menino gordinho e Nicole tem bochechas grandes e já foi chamada de traquinas fazendo menção ao formato do rosto dela que na opinião deles se assemelha ao formato daquele biscoito. (DC, 6ª série, 17/06/2009)

A aparência física era uma das principais “marcas”, para usar o termo de Silva (2010), que os/as discentes utilizavam como motivadoras para os apelidos colocados em seus/suas colegas. Esta era uma prática menos frequente nas meninas, porém também ocorria. No caso delas, na maioria das vezes representavam uma forma de revide, como mostra o trecho do DC que envolve Ronaldo e Nicole. Esta menina se mostrava incomodada com o fato de que alguns colegas, normalmente meninos se referiam a ela com este apelido. Era uma aluna que não costumava se calar diante das provocações dos colegas e, ao se defender, às vezes agredia o outro. A pesquisa realizada por Hermann, Nunes e Amorim (2009) sobre o *bullying* em escolas particulares e públicas de Curitiba apontou que

dentre as motivações para as agressões estava o revide à provocação. O comportamento de Nicole converge para o resultado daquela pesquisa.

‘Profe o Everton tá batendo na Nicole.’ Diz Nice.  
 “Ela que me bateu. Me agrediu.” Se defende Everton.  
 ‘Devolve!’ Diz Nicole e estapeia Everton.  
 “Eu não peguei nada.” (DC, 6ª série, dia 01/06/2009)

Pedro perturba os colegas e não faz a prova. A professora faz a chamada e ele fica repetindo os números que ela chama.  
 Nicole e Anita se incomodam com a falação do Pedro que não para de dizer bobagens de todo o tipo. Parece querer chamar a atenção dos colegas.  
 “Profe, a Anita quer me bater.” Diz Pedro e vários alunos mandam ele calar a boca demonstrando estarem incomodados com ele.  
 ‘Você é um idiota retardado.’ Diz Anita sobre Pedro.  
 “O teu cabelo tá cheirando. Tá fedido!” Diz Pedro sobre Anita. (DC, 6ª série, dia 10/06/2009)

A provocação dos meninos causava a irritação das meninas que revidavam com palavras ou agressão física. Na maioria das vezes, estas atitudes não eram entendidas pelos colegas como agressões e sim como brincadeiras. Cruz e Carvalho, M. P. (2006) argumentam que, na opinião das crianças, a possibilidade de brigar deve existir entre amigos/as e estes/as estudantes que estão saindo da infância demonstram que entre eles/as esta é uma característica. Bater, provocar, apelidar faz parte da relação de amizade entre os/as estudantes. Na 7ª e 8ª séries a incidência de contato físico diminui sensivelmente. Por outro lado, a malícia aumenta nestas séries.

Até este momento vimos situações de interação entre os/as estudantes que não causavam mal estar entre eles/as. Entretanto, na percepção dos/as pesquisados/as, muitas brincadeiras magoam os/as colegas e podem atrapalhar o desenvolvimento intelectual e pedagógico dos/as discentes. Na percepção deles/as as atitudes que magoam e ocorrem com maior frequência são os apelidos e xingamentos. Uma parcela significativa dos/as entrevistados/as percebia que são atitudes desagradáveis e que podiam prejudicar o/a colega.

A: Você percebe se em algumas brincadeiras que eles fazem o outro se magoa?  
 B: sim.  
 A: Isso acontece com frequência?  
 B: Acontece sim... todo o dia.  
 A: Que tipo de brincadeira você percebe que magoa?

B: Xingamento... um batendo no outro porque lá na sala todo mundo é assim... toda hora vem alguém ( ). (Kate, 5ª série)

A: Mas tem alguma coisa que eles também falem pro outro que eles não gostem?

B: Tem assim fofoca... quando fala vai pra um lugar assim e a pessoa fala que é mentira assim ... daí a pessoa fica com raiva e quê batê ...

A: Quando fazem uma brincadeira que eles não gostam, que tipo de reação que eles têm?

B: Ficam bem nervoso... quê bate... começam a chorá.

A: Isso é mais meninos ou meninas?

B: Menino e menina... os dois.

A: Os dois querem bater, os dois ficam nervosos e choram?

B: Uhn uhn. (denotando concordância)

A: Não tem diferença de ...sexo ?

B: Não. (Thayna, 5ª série)

Entre os/as estudantes da 5ª série, o tipo de brincadeira que mais incomoda é a fofoca, o xingamento e o fato dos/as colegas não acreditarem em suas afirmações. Estes tipos de brincadeiras provocam reações, na percepção deles/as, agressivas. A agressividade é mais frequente dentre os/as estudantes desta série do que das séries seguintes. Como as aulas de Matemática foram os únicos momentos escolares observados por mim, existe a possibilidade de que minha percepção divirja da percepção dos/as estudantes.

Thayna foi a única entrevistada que relatou o fato dos/as estudantes chorarem ao serem agredidos/as pelos/as colegas. Ela era aluna de 5ª série e naquela turma percebi algumas vezes que estudantes enchiam os olhos de lágrimas ao serem contrariados/as ou ofendidos/as. Este comportamento era mais visível em meninos. Como eles se envolviam mais frequentemente em desentendimentos, manifestavam mais frequentemente seus desejos, é compreensível que se sentissem mais magoados ao não terem seus desejos atendidos.

O preconceito foi detectado como a principal fonte das brincadeiras que causavam sofrimento nos/as discentes, tanto em meninas quanto em meninos. Vários/as entrevistados/as apontaram que muitas vezes os/as colegas colocavam apelidos preconceituosos em seus/suas companheiros/as de classe.

A: Que tipo de brincadeira que você acha que acaba incomodando o outro?

B: Todas aquelas brincadeiras em geral assim em sala né... falar alguma coisa assim::: como aquele piá é feio ... é gordo ...é magro assim ... tipo isso. (Ronaldo, 6ª série)

A: E como você acha que o colega se sente?

B: Assim... como eu sou baixinha e tudo mais... todo mundo “tira sarro” ... CBA<sup>38</sup> e não sei o que e a pessoa fica reprimida por causa disso ... uma hora você enjôa... uma hora você leva pro lado sério e emocional eu acho assim que não deveria fazer isso ... é falta de educação.

A: Eles fazem com frequência brincadeiras que magoam os outros?

B: Nossa... toda hora em todas as aulas não é só em Matemática em todas as aulas. (Beatriz, 6ª série)

A: Que tipo de brincadeira?

B: Chamam a Beatriz de CBA... ai... por que ela pintou o cabelo ... ela era loira e agora pintou de preto... ai tá usando peruca... por que no mês passado ela tava indo muito ao médico ... ah a turista chegou por que ela não tava vindo muito pra escola... ah a turista chegou... chegou com a máquina pra tirar foto das aulas... então é sempre assim... daí dá pra vê que ela fica quieta no canto dela fica até olhando pra baixo assim... isso dá pra ver. (Gervásia 6ª série)

Os/as estudantes percebem que os/as colegas utilizam algum atributo físico para agir com discriminação. Convém salientar que na maioria das vezes eles/as se excluem deste tipo de brincadeira. É sempre o outro quem faz a coisa errada. Raramente eles/as se percebem como agressores/as e tampouco como vítimas. Ronaldo, autor do segundo excerto, percebe que estas brincadeiras magoam, mas, como vimos em um trecho do DC, ele fez este tipo de comentário a respeito de Nicole. Com base nisso, é possível pensar que mesmo sabendo da possibilidade de magoar o outro, os/as estudantes não se abstêm de falar o que querem, mesmo que o comentário apresente preconceito ou discriminação.

A percepção de preconceito nas falas foi mais constante nas entrevistas com estudantes da 6ª série. Esta era uma turma que conversava muito, na qual existia bastante interação entre os/as colegas na hora da brincadeira, porém na hora de estudar eles/as raramente interagem. A percepção de que a Beatriz era vítima de preconceito apareceu na fala de várias meninas e na dela também. Beatriz começou a narração usando a primeira pessoa e logo na sequência mudou para o impessoal talvez numa tentativa de negar que era vítima de preconceito dos/as colegas. Em uma conversa com a professora enquanto saíamos da sala de aula, ela se queixou que Beatriz era uma menina agressiva na forma de falar. Talvez a agressividade dela estivesse relacionada ao fato de sofrer a provocação dos/as

---

<sup>38</sup> CBA – Ciclo básico de alfabetização compreende a 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Seria uma forma de chamá-la de criança.

colegas. Pelos depoimentos percebe-se que esta menina sofria *bullying*. Nenhum dos meninos citou o caso dela como exemplo de brincadeiras que causavam mal estar, que fizessem sofrer. Para as meninas este era um caso exemplar. Os autores das agressões sofridas por Beatriz eram, na maioria das vezes, meninos. Talvez por esta razão eles não mencionassem o caso.

Vânia por sua vez era uma aluna que tinha dificuldades visuais, sentava na primeira carteira e não interagia com os/as colegas. Era uma aluna quieta e geralmente estava de cabeça baixa. Tinha dificuldades de compreensão do conteúdo matemático, que poderia ser devido ao problema visual ou relacionado a outros fatores, dentre eles, o preconceito sofrido por ela. Em um dos dias de observação, ao chegar à sala, a mãe de Vânia, que era zeladora do colégio, estava dando assistência à aluna, pois um colega tinha espirrado álcool gel<sup>39</sup> em sua face, atingindo os olhos. A direção da escola foi até a classe para tentar saber quem havia sido o/a autor/a da brincadeira e ninguém se acusou, tampouco acusou ao/à colega. Então chamou Bob para conversar fora da classe e posteriormente chamou Pedro que havia sido o autor, porém de forma accidental. Vânia parecia ser tão frágil que não tinha condições de se defender, tampouco denunciava as agressões sofridas. Talvez fosse uma daquelas adolescentes que, segundo o argumento de Lopes Neto (2005), sentiam-se merecedoras da agressão, afinal ela tinha problemas visuais, tinha dificuldade de aprendizagem, e pertencia a uma família pobre. Estas características não justificam a discriminação e o preconceito por ela sofrido.

Junior, aluno que relatou a discriminação da qual ela era vítima, percebia o sofrimento da colega, porém no período de observação não notei nenhuma atitude dele no sentido de ajudar Vânia a superar suas dificuldades. Também não percebi nenhum comentário desagradável que mostrasse desrespeito e discriminação com relação a ela. Entretanto, o isolamento de Vânia era nítido. Nos momentos em que o professor pedia para formarem duplas ela era a aluna que sobrava. Ninguém se prontificava a formar dupla com ela. Não havia solidariedade com relação a ela.

---

<sup>39</sup> Era um período de grande ocorrência da gripe AH1N1, gripe suína, como ficou conhecida, e os/as professores/as deveriam levar consigo um tubo de álcool gel. O/a professor/a da aula anterior ao intervalo havia esquecido o álcool na classe, o aluno foi brincar e atingiu a colega.

Os casos de Beatriz e Vânia evidenciavam a ocorrência de *bullying* no contexto do Colégio Centenário. As “marcas” que motivavam as agressões baseavam-se em problemas físicos. Nem o professor da 8ª série e tampouco a professora da 6ª série percebiam que as meninas estavam sendo vitimadas. Este fato corrobora o argumento de Lopes Neto (2005) de que as ações de *bullying* são negligenciadas pelos/as professores/as e pelos familiares. Nos dois casos, as alunas apresentavam baixo rendimento escolar.

Os/as estudantes também percebiam preconceito e preocupação com a sexualidade dos/as colegas. Chamar de gay e “viado” era frequente, e na percepção dos/as estudantes causava mágoas. A agressão era baseada numa homossexualidade presumida, ou simplesmente para “zoar” do colega que não apresentava nenhum comportamento que indicasse a possibilidade de orientação sexual diferente da que eles/as entendiam como “normal”. Na opinião deles, ser chamado de gay era uma ofensa gravíssima.

A: Eh... você percebe se em algum momento alguém faz uma brincadeira com o outro e o outro não gosta:: fica ofendido::fica chateado?

B: As vezes quando se trata do número 24 ... a professora passa algum.. dá lá 24 ... a pessoa fala ... já olha assim pra pessoa que é o número 24 da sala na chamada .. já assim no jogo do bicho entendeu... ai a pessoa já fica meio constrangida e também quando :: acho ...a professora fala alguma nota assim... ai o aluno já tira sarro do outro por ter tirado nota muito baixa... essas coisas.

A: O 24 no jogo do bicho é o ::

B: Viado. (Pedro, 6ª série)

A: Tem alguma brincadeira que você percebe que deixa o colega triste, chateado::

B: Acho que deve ter tipo vai lá e coloca apelido as pessoas podem ficar magoadas não gostar entendeu.

A: É que tipo de apelido eles costumam por?

B: Ah sei lá tipo gay, “viado” essas coisas ou inventa um apelido tipo da aparência da pessoa assim. (Henrique, 7ª série)

A preocupação e incômodo que o número 24 causava na 6ª série era tamanha que o aluno correspondente a este número, se antecipava em responder a chamada antes que a professora pronunciasse o número. A própria professora evitava chamá-lo e muitas vezes pulava do número 23 para o 25, limitando-se a olhar para João, aluno correspondente ao 24. Quando estavam resolvendo um exercício cujo resultado era 24, diversas vezes, os colegas gritavam em coro =eh

João=. Ele baixava a cabeça demonstrando constrangimento e descontentamento com a situação. Este fato não interferia no aprendizado dele, pois este era o aluno com melhor rendimento em Matemática. Aparentemente os/as colegas não questionavam a sexualidade de João. A “zoação” era, na opinião deles, uma simples brincadeira. A brincadeira é segundo Louro (2001) a saída mais utilizada pelos/as estudantes quando ultrapassam as fronteiras de gênero, e é também a justificativa mais frequentemente utilizada por eles/as quando flagrados/as praticando *bullying*. Como vimos anteriormente uma atitude só pode ser considerada brincadeira quando todos/as os/as envolvidos/as estiverem se divertindo. Quando alguns/mas sofrem enquanto outros/as se divertem, não é brincadeira, é *bullying*.

Na concepção dos estudantes as brincadeiras podem influenciar no desempenho dos/as estudantes. Ao se sentirem constrangidos/as com a situação criada por uma brincadeira eles/as se fechariam e tornar-se-iam tímidos/as. Como vimos anteriormente, a timidez e a vergonha são fatores levantados por eles/as como motivos para a não participação em sala de aula, para o não esclarecimento de suas dúvidas.

Quando questionados/as sobre a atitude do/a professor/a ao perceber que as brincadeiras estavam sendo constrangedoras a maioria dos/as discentes afirmou que eles/as pediam para parar. Porém reconheciam que muitas vezes os/as professores/as se tornam impotentes diante da classe. Outros/as falavam sobre a participação dos/as professores nas brincadeiras.

A: E quando tem essas brincadeira e a professora percebe ela faz alguma coisa... o que ela faz?

B: As vezes::: ela manda pra direção ou as vezes ela fala que vai baixar nota::: fala que é pra parar de fazer bagunça::: (Vitória, 5ª série)

A: A professora costuma falar alguma coisa?

B: Ah ela fala pra eles pararem que... a gente não nasceu sabendo. (Tábata, 6ª série)

A: O professor faz alguma coisa?

B: Ah... o professor tenta evitar assim... mas tem vez que é a sala inteira... contra trinta não dá muito certo isso. (Bob, 8ª série)

A: O professor percebe quando isso acontece?

B: Sim.

A: O que ele faz?

B: Bom... a maioria dos professores dá risada... essas coisas ... não faz nada com isso. (Ariadne, 8ª série)

A pouca intervenção dos/as professores/as nos eventos de *bullying* é um indício de que eles não estariam preparados para desenvolver ações com o intuito de minimizar as agressões e suas consequências. A maioria das vezes os/as professores/as se limitavam a pedir para parar sem aprofundar uma discussão dos motivos pelos quais o desrespeito aos/às colegas não deve ser praticado na sala de aula. Durante as entrevistas, ficou evidente que os estudantes preocupavam-se em defender o/a professor/a. Às vezes era nítido o cuidado para não dizer algo que poderia depor contra o/a professor/a. Os/as estudantes se mostravam solidários aos/às docentes e reconheciam as limitações destes diante da turma. Uma demonstração desta solidariedade pode ser percebida na fala do Bob, aluno da 8ª série.

Concluindo este item, percebe-se que os estudantes têm clareza sobre os impactos que as brincadeiras podem causar nos colegas, mas mesmo assim, continuam realizando as ações que causam constrangimento. Um dos impactos das brincadeiras e piadas feitas pelos/as colegas pode ser a diferença de rendimento e participação de meninas e meninos nas aulas de Matemática. O temor de ser vítima de piadas fazia com que eles e elas não dirimissem suas dúvidas, fato este que dificultaria o aprendizado matemático.

## 5 A INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES E DISCENTES

Este capítulo será destinado à análise da relação entre os/as professores/as e seus/suas alunos/as. Buscarei compreender se há diferença na forma como os/as professores/as se relacionam com meninos e meninas, bem como na maneira como os/as estudantes se relacionam com os/as professores/as. Analisarei ainda a percepção que os/as professores/as têm sobre a relação de meninos e meninas com a Matemática e entre si, bem como a percepção dos/as estudantes e professores/as sobre o trabalho docente de homens e mulheres.

### 5.1 A PERCEPÇÃO DOS/AS DOCENTES SOBRE A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

A ideia de que as meninas não são afeitas à Matemática permanece no imaginário e no discurso de muitas pessoas, seja do meio acadêmico ou não. Souza e Fonseca (2010, p. 13, grifos das autoras) argumentam que “a matemática tem sido produzida como *própria do masculino*, como se estivesse *na própria natureza masculina* ‘ser bom em Matemática’”. Como consequência deste pensamento, meninos que não gostam ou não obtêm bons resultados nas avaliações de Matemática se distanciariam de sua natureza. Este pensamento geraria desconforto tanto aos meninos quanto às meninas. Meninas que gostam de Matemática seriam percebidas como verdadeiros “fenômenos”, casos excepcionais, destoantes à regra, o mesmo ocorrendo com meninos que não têm aptidão para esta disciplina.

Sendo assim, busquei saber se, na percepção dos/as professores/as que participaram desta pesquisa, havia diferença na aprendizagem Matemática de meninos e meninas. Nas falas destes profissionais percebe-se que existem comportamentos diferenciados entre os/as estudantes. Na entrevista da professora Marina, evidencia-se a percepção diferenciada na forma de meninos e meninas se relacionarem com a Matemática, porém ambos conseguem chegar ao resultado esperado. No mesmo trecho de entrevista a ideia que as meninas/mulheres são mais detalhistas e cuidadosas se faz presente.

A: Você percebe diferença na forma de meninos e meninas aprenderem Matemática?

B: Olha... eu percebo uma diferença sim... os meninos... pelo que eu percebo até agora... me parece que eles são mais enrustidos e não são tão detalhistas ... eles vão direto à resposta... e as meninas não... as meninas são mais detalhistas .... penso assim que elas demoram um pouco mais pra conseguir chegar num resultado ... é isso que eu percebo.

A: Você acha que alguns deles têm mais facilidade em aprender?

B: Eu acho que ... eu acho que é um problema meu aí...do jeito que eu vejo a coisa tá ... eu acho assim... que os meninos têm mais facilidade de aprender Matemática ... embora::: eu tenha tido algumas exceções a regra de meninas que neste tempo assim que eu trabalho em sala de aula eh :::também tiveram um bom desempenho... no geral assim... quando é pra desenvolver um raciocínio que ainda não foi trabalhado... eu notei que os meninos conseguem elaborar um raciocínio próprio e as meninas não conseguem elaborar... não digo que elas não consigam ... mas o percentual de meninas que conseguem nesse período todo que eu trabalho com eles é bem menor do que o percentual de meninos que conseguem fazer. (Marina – professora da 5ª série)

Na sequência da conversa a professora manifestou sua percepção de que os meninos teriam mais facilidade de aprendizagem em Matemática. Convém salientar que a professora evidenciava que esta era a forma como ela percebia a situação. Ela não afirmava que esta era a verdade única e absoluta. Era uma percepção baseada em sua forma de ver o processo de ensino/aprendizagem, porém que colocava as meninas em desvantagem. Este argumento indicava que as meninas teriam menor capacidade do que os meninos.

Aparentemente esta ideia da professora era equivocada, pois as médias femininas (61,5) da 5ª série superaram as masculinas (59,4) no final do ano de 2009 (CASAGRANDE; CARVALHO, M. P., no prelo). Evidentemente que a nota nem sempre reflete o aprendizado e que a avaliação é realizada de várias formas (provas, trabalhos, tarefas, etc...) e, como a própria professora falou, as meninas por serem mais detalhistas, teoricamente, fariam os trabalhos e as tarefas com mais capricho. Isso justificaria a diferença entre a percepção da professora sobre o aprendizado de meninas e meninos e as médias anuais. Como foi visto no capítulo anterior, os meninos da 5ª série eram mais participativos e, por falarem mais alto, recebiam maior atenção da professora. Este seria outro fator que poderia influenciar na forma como a professora percebia a questão.

No argumento da professora Marjorie e do professor Carlos evidencia-se que os meninos têm mais facilidade de perguntar, de tirar suas dúvidas. A não

elucidação das dúvidas dificulta o aprendizado. Por não entenderem a matéria e não saberem fazer as atividades, as alunas se envolveriam em outros assuntos sobre os quais teriam domínio. Este fato contribuiria para que os/as professores/as percebessem a situação como desinteresse delas pelo conteúdo matemático. Durante as observações percebi que as alunas da 6ª série aparentemente estavam desinteressadas pelas aulas de Matemática, fato que não ocorria com as estudantes da 7ª série. Como foi visto no capítulo anterior, os meninos da 6ª série perguntavam mais do que as meninas, porém as meninas da 7ª série se mostravam mais participativas do que os meninos. A percepção da professora Marjorie condiz com o observado por mim e com a percepção dos/as estudantes da turma sobre o tema, porém a visão do professor Carlos contradiz a percepção de estudantes e da pesquisadora.

A: Você percebe se na sala de aula tem alguma diferença na relação de meninas e meninos com a Matemática?

B: Olha ... eu sinto assim... me parece que os meninos tem mais facilidade de perguntar pra mim ... as meninas são mais tímidas.. são mais retraídas tem mais vergonha... pensam mais em namorado porque a gente vê que elas não ficam concentradas na sala de aula... elas querem estar sempre falando em outros assuntos... então eu acho assim que os meninos apesar de mais bagunceiros se interessam mais... se interessam mais do que as meninas em saber. (Marjorie, professora da 6ª série)

A professora associa a dificuldade de questionamento das meninas à vergonha e ao interesse em outros assuntos, como por exemplo, namorados (não registrei nenhum momento de paquera por parte das meninas da 6ª série durante as observações). A vergonha foi o principal motivo indicado pelos/as estudantes para o fato de muitos/as colegas deixarem de elucidar suas dúvidas. Mesmo com estas dificuldades a professora Marjorie entende que as meninas têm mais facilidade para aprender, embora na sequência do argumento ela diga que ambos estão em igualdade de condições no que se refere à aprendizagem.

A: Você acha que tem diferença no aprendizado de meninos e meninas... que alguém tem mais facilidade...

B: Tem ... bom assim em relação aos meninos e as meninas... as meninas tem mais facilidade... mas isso... eu penso que ... quando se quer aprender ... os dois estão iguais... porque existe aqueles que não aprendem por dificuldade... existe aqueles que não aprendem porque não querem fazer nada e... existe aqueles que aprendem com facilidade e que também as vezes perturbam por aprender com facilidade. Então eles... então a sala é

mista né ... eu acho assim que ... tanto os meninos como as meninas quando querem realmente aprender são iguais... mas quando querem :::quando não querem também ::: (Marjorie, professora da 6ª série)

Esta maior facilidade apontada pela professora não se reflete em bom rendimento nesta turma. A análise das notas da turma mostrou que os meninos obtiveram médias superiores às das meninas no ano da pesquisa. Se considerarmos que elas não esclareciam as dúvidas e o rendimento foi próximo (51 a média feminina e 54,1 a média masculina), pode-se concordar com a percepção da professora. Caso perguntassem, tivessem uma participação mais intensa, as meninas teriam condições de superar as médias masculinas.

No argumento da professora Marjorie percebe-se que a falta de interesse era o principal empecilho para a aprendizagem, tanto de meninos quanto de meninas. Ela tinha uma percepção clara de que os/as estudantes apresentavam dificuldades e comportamentos diferenciados em sala de aula e evidenciava que o interesse pela matéria interferia mais no aprendizado do que o sexo do/a estudante. A diferença de interesse também era percebida pela professora Marina. Na percepção dela os meninos tinham mais interesse pela Matemática e gostavam mais do conteúdo desta disciplina. A percepção da professora Marina era baseada em um levantamento anual que ela fazia buscando conhecer a percepção e o posicionamento dos/as seus/suas estudantes em relação à Matemática.

A: Você consegue perceber se existe diferença no interesse deles pela matéria?

B: Os meninos têm mais.

A: Eles se mostram mais interessados...

B: Eh:: eu não sei se é interesse ... eles mostram que eles gostam mais ... os meninos se eu fizer um levantamento... aliás eu faço todo o começo de ano eu faço um levantamento de quem gosta de Matemática e quem não gosta ... então a maioria são os meninos que mais gostam.

A: Mas no geral eles te dizem que eles gostam de Matemática?

B: Sim. Eles falam que eles gostam de Matemática ... que eles gostam de fazer cálculo...

A: Isso acontece com elas também?

B: Com elas em um índice menor... mas tem muitas que gostam também ... mas é bem menos. (Marina – professora da 5ª série)

Na opinião do professor Carlos, não há diferença de interesse de meninas e meninos. Entretanto ele percebia diferença de facilidade e de dedicação. Para ele, mesmo tendo maior dificuldade de aprendizagem, as meninas mantinham o

interesse pelo conteúdo. Elas superavam os meninos pela dedicação. Como na turma na qual o professor Carlos lecionava as meninas obtiveram melhores resultados nas avaliações, conclui-se que a dificuldade de aprendizagem era superada pela dedicação e empenho das meninas. Percebe-se ainda o uso do argumento de que os meninos não são ruins, não têm dificuldade em aprender. Se eles não obtêm bons resultados é devido ao fato de não se empenhar, não se concentrar. Como argumenta Walkerdine (1995), a justificativa para o bom desempenho das meninas é o esforço, o empenho, a dedicação e para o mau desempenho dos meninos é a falta de dedicação e não de capacidade.

A: Eles se interessam da mesma maneira?

B: Da mesma maneira... as meninas elas são mais aplicadas ... mas o interesse é o mesmo.

A: A teoria diz que os meninos têm mais interesse pela Matemática... por isso a gente pergunta.

B: Eu acho que os meninos têm mais facilidade na Matemática... as meninas tem mais dificuldade ... porém as meninas se esforçam mais do que os meninos... mas se o menino se esforçar... correr atrás ... ele supera as expectativas delas... mas a facilidade na Matemática é do menino.  
(Carlos, professor da 7ª série)

Quando questionado sobre o interesse dos/as estudantes pela Matemática, o professor Rafael, a princípio se mostrou hesitante, mas depois afirmou que meninos têm mais interesse. Esta percepção dos/as professores/as reforça a ideia de que os meninos são mais afeitos à Matemática do que as meninas. Reforça ainda que existe diferença de interesse e capacidade para o estudo da Matemática baseada no sexo dos/as estudantes. Este tipo de pensamento levaria à construção da imagem de que todos os alunos são iguais e têm o mesmo interesse, o mesmo ocorrendo com a imagem das alunas. Se considerar este argumento como verdadeiro perde-se a visão da multiplicidade de vivências, de expectativas, de aptidões de meninos/homens e meninas/mulheres.

A: Quem demonstra mais interesse pela Matemática?

B: ... ah essa é difícil ... porque varia muito de turma pra turma né.

A: Nessas turmas de oitava.

B: É que nessa turma daria empate né:: este ano... mas acho que de um modo geral são os meninos ... eu acho que sim... eles tem mais interesse ... em aprender né. (Rafael, professor da 8ª série)

O professor Carlos percebe os meninos como mais afeitos a Matemática. Eles se mostram, na opinião do professor, mais empenhados e identificados com a disciplina. Porém este empenho não se reflete na capacidade ou facilidade de aprendizagem. Na visão do professor todos/as tem dificuldades semelhantes. É importante ressaltar que o professor encontra dificuldade de afirmar se a identificação é com a disciplina ou com ele. Esta era uma turma na qual as meninas eram mais participativas e questionadoras do que os meninos. Tinham também as melhores notas, porém na percepção do professor tinham menor identificação com a disciplina. A menor identificação das meninas com o professor não foi evidenciada nas observações. Elas interagiam com ele por meio de brincadeiras e chamavam-no por apelido de forma semelhante aos meninos.

A: Que tipo de diferença você percebe?

B: Eu acho que os meninos se identificam mais com a Matemática do que as meninas... essa é uma diferença que eu vejo assim... que eu consigo visualizar bem mesmo.

A: E como isso fica visível pra você?

B: Eu vejo que o empenho dos meninos... é melhor que o empenho das meninas.

A: Eles acabam...

B: [Eu não sei se é por eu ser homem que eles se identificam mais comigo... porque existe a proximidade entre professor e aluno... então eu não sei se é a identificação deles comigo... mas eles se desenvolvem melhor do que... as meninas.

A: Em termos de facilidade para aprender... você percebe se tem diferença?

B: Não ... eu não vejo diferença assim... a dificuldade é entre ambos... entre meninas e meninos. (Carlos, professor da 7ª série)

A percepção do professor Rafael indica as meninas como mais inseguras, com medo de errar. Este medo se refletiria no rendimento delas, pois faria com que não resolvessem suas dúvidas que se acumulariam e dificultariam cada vez mais o aprendizado. Esta mudança de comportamento ocorreria na 7ª série. A percepção do professor converge ao que Velho e León (1998) apontam em seu estudo. Elas afirmam que em torno da 7ª série as meninas perderiam o interesse em Matemática. É importante ressaltar que o professor não percebia uma diminuição da capacidade ou do interesse das meninas pela Matemática, apenas a insegurança; o receio de errar interferiria no comportamento e resultaria em queda do rendimento na disciplina. O medo de errar, que pode ser entendido como vergonha ou preocupação com o que os/as outros/as vão pensar a seu respeito, seria o fator

determinante para a mudança de postura das meninas diante da disciplina, na percepção deste professor.

A: Você percebe diferença na forma com que meninos e meninas se relacionam com a Matemática?

B: Sim... sim.

A: Que tipo de diferença?

B: Eu vejo que até na 5ª e na 6ª as meninas se dão melhor do que os meninos ... e a partir da 7ª série inverte ... eu acho que é o seguinte... não é uma questão de ter mais ou menos capacidade ... mas pelo fato delas terem medo de errar ... porque elas geralmente como elas eram:: de um modo geral as meninas se dão bem em Matemática na 5ª e na 6ª ... quando elas percebem que elas começam a se perder um pouco no conteúdo ... por medo de errar elas travam ... e ao invés de solucionar uma ou duas dúvidas... isso vira uma coisa bem complicada pra elas... então eu noto nesse sentido assim... pelo perfeccionismo delas eu acho Lindamir... não há diferença cognitiva não.

A: Há uma diferença de cobrança.

B: Exato... de autocobrança né.

A: Você percebe se tem diferença na capacidade de aprendizagem deles e delas?

B: A daí eu não saberia te dizer... a principio eu te diria que não viu... a capacidade mesmo envolvendo o cognitivo eu não saberia... que eu noto resultados diferentes em termos de nota... da sétima pra frente que de um modo geral os meninos se dão melhor eu noto... agora eu não saberia dizer se o cognitivo tá influenciando nisso. (Rafael, professor da 8ª série)

Convém salientar que é na 7ª série que o conteúdo matemático assume um caráter mais abstrato e requer raciocínio distanciado do real. Sendo assim, pode-se deduzir que enquanto o conteúdo era associado à realidade as meninas teriam facilidade de aprendizagem e quando o conteúdo se dissocia da realidade elas passariam a enfrentar dificuldades e a apresentar dúvidas não sanadas por vergonha e medo de errar.

O que se observa até o momento é que os/as professores/as percebem as meninas como mais detalhistas, reprodutivas, tímidas, desinteressadas, inseguras, medrosas e envergonhadas do que os meninos. Mesmo não afirmando que elas tenham menos capacidade ou sejam menos afeitas à Matemática, as características a elas relacionadas são negativas e dificultariam a aprendizagem. Por outro lado, os meninos teriam maior facilidade de elaborar ou assimilar conceitos, seriam mais questionadores, empenhados, identificados com a disciplina, ou seja, a eles são associadas características positivas e que facilitariam o aprendizado.

Outro elemento que se destaca nesta etapa da análise de dados é que há discordância entre o rendimento apresentado pelos/as estudantes e a percepção

dos/as professores/as sobre o desempenho de meninas e meninos. Esta divergência não significa que os/as professores/as estejam desatentos/as ao rendimento de seus/suas alunos/as. Aparentemente as respostas dos/as professores/as foram baseadas na observação do comportamento dos alunos e das alunas no cotidiano escolar e não nos diários de classe, onde estão registradas as notas.

Destaca-se que durante o período de observação, não houve nenhum comentário de professor ou professora que pudesse indicar preconceito por parte deles/as com relação à capacidade de meninos e meninas para o aprendizado matemático. A ideia de que os/as professores/as direcionam meninos e meninas para áreas diferentes não foi verificada durante as observações, pelo menos não de forma explícita.

## 5.2 MATEMÁTICA: AMOR OU ÓDIO?

Pensar a Matemática como uma disciplina difícil e complicada se constitui em um dos elementos que dificultaria o aprendizado. Na visão dos/as professores/as entrevistados/as, os/as estudantes têm certo preconceito com relação à Matemática. Este preconceito seria causado pelo fato de se espelharem nos pais e mães que também tinham dificuldades com a disciplina ou pelo medo da reprovação. A professora Marina destaca o fato de que, muitas vezes, o fato de ser professora de Matemática causa espanto nas pessoas com as quais se relaciona no dia a dia, como se esta escolha profissional não fosse percebida como legítima, normal ou como possível para uma mulher. Este espanto que muitas pessoas manifestam ao descobrir que uma mulher é professora de Matemática não foi relatado por nenhum dos professores. Não se pode dizer que isso não ocorra, porém no caso dos entrevistados, caso tenha ocorrido, não foi marcante o suficiente para ser citado na entrevista. Pode-se inferir que é aceitável um homem ser professor de Matemática, porém mulheres nesta profissão ainda causam estranheza.

A: Você acha que eles vêm com preconceito?

B: eu acho que eles carregam preconceito ... eh:::que já vem dos pais deles ... são duas coisas que eu penso... nos últimos dez anos eu noto que não tem mais esse preconcei...essa ... diminuiu muito essa coisa deles não gostarem de Matemática ... nos últimos 10 anos diminuiu ... mas antes por exemplo eu tinha assim... eu ia no salão ou qualquer lugar... eu acho que com você já aconteceu isso também ... você faz o que... eu sou professora... do que ... de Matemática ... ah que horror... todo mundo tinha isso ... a geração anterior a essa ... e outros falam que não gostam de Matemática ... ah porque meu pai também foi mal em Matemática minha mãe também... isso apareceu naquelas coisas que eu pegava no começo dos anos ... muitas vezes apareceu isso... eu não gosto de Matemática porque meu pai sempre foi mal em Matemática... minha mãe não gosta de Matemática ... já apareceu.

A: Meio refletido no gostar do aluno::

B: É ... eu acho que meio cultural ainda sabe... eu notei que nestes últimos 10 anos diminuiu muito ... eles tem ainda um certo... ainda... não tem mais ... pq neste últimos 10 anos na escola pública quase não tem reprovação ... mas eles tinham medo da Matemática ... de reprová... e eu acho que esse medo de reprovar ia provocando um bloqueio neles.

A: acabava dificultando a aprendizagem.

B: acabava. (Marina – professora da 5ª série)

A professora Marina percebia a diminuição do número de estudantes que não gostavam de Matemática. Associava esta diminuição à redução dos índices de reprovação na escola pública. Conclui-se que, na concepção da professora, o medo de reprovar era um dos principais causadores da aversão pela disciplina.

O professor Rafael argumentava que além do preconceito existe certa frustração de muitos/as por terem dificuldade em aprender Matemática e que esta dificuldade provocava a solidariedade entre as pessoas. É compreensível e aceitável não aprender Matemática, porém inconcebível ter dificuldade em Língua Portuguesa, por exemplo. Por meio desta fala pode-se perceber a hierarquização das disciplinas. Pode-se pensar que a Matemática é uma disciplina superior, estando acima inclusive de Língua Portuguesa. Considera-se que todas as disciplinas são importantes na formação de cidadãos e cidadãs capazes de atuar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo assim, a valorização de umas disciplinas em detrimento de outras não contribui para esta construção.

A: Você acha que tem algum tipo de preconceito contra a Matemática?

B: ah tem... tem...em 1989 eu até entrei em contato com a Editora Abril mas eles não me responderam ... saiu uma Veja com a capa... Matemática... enfim a boa noticia... todos podem gostar e aprender ... e o entrevistado

nesta matéria da Revista Veja era o Imenes... e o Imenes<sup>40</sup> fazia o seguinte comentário ... se você estiver numa festa... numa roda de amigos e vocês começarem a falar da época da escola e os amigos disserem que eram ruins em Matemática ... isso vai despertar um sentimento de solidariedade... nossa eu também era... ou então eu ia bem mas eu entendo. Matemática é difícil... entendeu... solidariedade. Agora se ... você disser que não sabia escrever uma determinada palavra da Língua Portuguesa as pessoas vão te olhar torto... nossa mas que burro ... então eu acho que existe um preconceito estabelecido do tipo é NORMAL a pessoa ir mal em Matemática... a gente atende pai dizendo isso né ... professor eu era excelente em tudo mas chegava nas exatas principalmente em Matemática eu era péssimo ou então aqueles que dizem assim quando é no médio né ... em física eu ia super mal mas por causa da Matemática ... então eu acho que existe um preconceito estabelecido do tipo... Matemática é uma coisa horrível

A: E isso interfere na aprendizagem?

B: Acho que totalmente... eu acho que interfere... principalmente a partir do momento que um pai e uma mãe diz pra um adolescente ... que ele também era ruim em Matemática... eu acho que daí acabou tudo né ... eu tenho essa sensação... tipo ah então eu também posso ir mal. (Rafael, professor da 8ª série)

Para muitos, segundo o professor Rafael, Matemática seria o “bicho papão” a matéria mais difícil, juntamente com a Física, disciplina que requer bom conhecimento matemático. Este preconceito dificultaria o aprendizado e se refletiria no gosto e no prazer em estudar Matemática.

Ao ser questionado se os/as estudantes gostavam de Matemática, o professor Rafael não deu uma resposta direta. Porém argumentou que a dificuldade de aprendizagem em Matemática causava frustração e um sentimento de inferioridade nos/as estudantes, então muitos/as preferem dizer que não gostam da disciplina, pois isso justificaria o mau rendimento. Tiraria a “culpa” pela nota baixa de sua capacidade e jogaria para o fato de não gostar, de não dar importância a Matéria.

A: E você acha que eles gostam de Matemática?

B: ... Essa é uma pergunta bem séria né ... o que eu acho é o seguinte quer ver... não só os nossos alunos mas qualquer pessoa ... toda vez que... eles dizem que não entendem Matemática ...eu tenho a sensação de que lá no fundo fica um sentimento de que... eu não tenho capacidade ... eu sou uma pessoa burra... porque ... a gente até conversou um dia sobre isso já né... quer queira quer não... por mais que tenham mudado as teorias sobre inteligência atualmente... mas ainda as pessoas tem atrelado a inteligência a Matemática entendeu ...então eu acho que no fundo no fundo eles dizem que não gostam como quem diz assim... bom se eu disser que não gosto eu

---

<sup>40</sup> Imenes é autor de livros didáticos de Matemática.

tenho uma justificativa entre aspas para dizer porque que eu vou mal... pra digamos assim...vamos tirar essa sensação de inferioridade que eu sinto em relação aos outros. (Rafael, professor da 8ª série)

Outro elemento a destacar na fala do professor Rafael é a associação do bom rendimento em Matemática à inteligência. Esta associação evidencia a valorização que se faz da Matemática e reforça o argumento de que Matemática é difícil e se você tem capacidade para tirar boas notas, se você entende e gosta de Matemática é porque tem inteligência superior. Este argumento, quando disseminado no meio educacional, pode gerar baixa autoestima nos/as estudantes que não são afeitos à Matemática e causaria o pensamento de que a não obtenção de bons resultados nesta disciplina significaria pouca inteligência.

Seguindo neste raciocínio, se a ideia de que as mulheres/meninas têm menor habilidade, obtêm piores resultados em Matemática for considerada como verdadeira, significa dizer que elas são menos inteligentes do que os homens/meninos. Isso contribuiria para a diminuição da autoestima feminina, prejudicaria seu desenvolvimento como estudante, como profissional e como pessoa de modo geral. Este pensamento dificultaria a participação das mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas. Considero que este é um pensamento a se combater, pois a capacidade de aprendizagem não está obrigatoriamente relacionada ao sexo. Outros fatores contribuem para esta capacidade como história familiar, a capacidade individual, condições de desenvolvimento, socialização, dentre outros.

Pensando ainda sobre o gosto/prazer em estudar Matemática considero que dificilmente uma pessoa que não obtém bom rendimento em qualquer disciplina vai gostar dela, vai ter prazer em estudá-la. Este pensamento é compartilhado com a professora Marjorie. No trecho de entrevista citado a seguir evidencia-se esta ideia. Ela pondera que a partir do momento que o/a estudante passa a entender o conteúdo da disciplina, passa também a gostar e a ter prazer em estudá-la. Com base nestes argumentos, percebe-se a necessidade de combater a ideia de que Matemática é difícil, que apenas alguns/mas tem capacidade de aprendê-la para que se aumente a satisfação e o prazer em estudá-la. Com isso o preconceito também seria diminuído.

A: E você acha que a maioria deles gosta de Matemática?

B: ... Não ... poucos gostam de Matemática... principalmente aqueles que não entendem eles não vão gostar nunca de Matemática.

A: Mas seria:::

B: [A partir do momento que eles entendem eles passam a gostar ... isso já aconteceu com um aluno que ... ele não gostava de Matemática ... não gostava de Matemática e daí um dia eu peguei ele falei... é só isso... eu falei é ..nossa como é fácil ... daí ele começou a gostar... daí quando ele entendeu ele começou a se interessar ...

A: Então:::

B: Quando eles descobrem que a Matemática é fácil ... que não é tão... complicada como parece eles passam a gostar ... então eles só não gostam porque eles não entendem.

A: Você acha que tem de certa forma um certo preconceito com relação à Matemática?

B: Eh ... eles já vão ... a Matemática é difícil.

A: E isso...

B: Ela já causa... aquele medo... aquele... aquela coisa que eles não... não vão aprender porque é difícil ... porque é complicado... (Marjorie, professora 6ª série)

O professor Carlos também ressalta a necessidade de mostrar aos/às estudantes que Matemática não é tão difícil, não se constitui num monstro, em um obstáculo intransponível. Esta é, sem dúvida, uma missão que os/as profissionais necessitam assumir para contribuir com a educação de meninas e meninos.

A: E você acha que existe algum preconceito em relação à Matemática... deles assim... deles virem achando que...

B: Que é um “bicho de sete cabeças” ... eles tem essa visão... e constantemente eu mostro pra eles que Matemática não é esse “bicho papão”. (Carlos, professor da 7ª série)

Nas falas sobre a questão do preconceito com relação à Matemática, todos/as os/as professores/as entrevistados/as foram unânimes em dizer que ele existia e que afetava a aprendizagem dos/as estudantes. Em nenhuma fala houve a diferenciação de meninos e meninas. Os/as professores/as falaram de modo geral. Os/a entrevistados/as percebiam que a influência dos pais e mães era o principal fator para este preconceito se formar, seguido da dificuldade de aprendizagem. O preconceito gera dificuldade e a dificuldade gera preconceito. São retroalimentáveis.

Outro fator que influenciaria na afeição de alunos e alunas para uma determinada disciplina seria o estímulo que os/as professores/as davam a eles e elas durante a trajetória escolar. Sendo assim, busquei saber se os/as professores/as faziam distinção de gênero nestes momentos. Busquei perceber se eles/as estimulavam mais os meninos ou as meninas. De modo proposital, não

deixei isso evidente na pergunta para não influenciar a resposta. Os/as professores/as estimulavam mais alguns/mas estudantes do que outros/as, porém essa distinção não era baseada no sexo dos/as discentes e sim no interesse que estes/as manifestavam durante as aulas. A exceção foi o professor Carlos que assumiu estimular mais os meninos do que as meninas.

A: E você acha que estimula mais uns do que outros?

B: Ah::: sim ... com certeza...

A: E quem você acha que você estimula mais?

B: Eu acho que eu estimulo mais os meninos.

A: Por que você acha que...

B: Porque:::se eu fizer... porque eu estimulo eles de certa forma... chamando a atenção deles... você sabe que nas minhas aulas eu costumo brincar...e se eu for fazer uma brincadeira com uma menina... ela já pode interpretar de outra forma... e já pode me trazer uma preocupação com relação as brincadeiras ou alguma coisa... porque eu estimulo eles mas eu também faço brincadeira e vou trazendo eles .

A: Esse interpretar de outra forma... seria como?

B: Ah... seria abuso... assédio... com certeza.

A: O limite que se está tendo...

B: [e também eu não tenho paciência muito com meninas... os piá você conversa ... posso ser um pouco mais duro... e as meninas não ... você tem que saber conversar... então você acaba perdendo um pouco ... a paciência com as meninas.

A: Então há a necessidade de um tratamento diferenciado?

B: É diferenciado. (Carlos, professor da 7ª série)

A justificativa do professor para esta diferenciação é que com as meninas ele não poderia fazer certos tipos de brincadeira, pois poderia ser interpretado como assédio, abuso. Esta foi uma preocupação apresentada também pela professora Marjorie. Ela afirmou que o fato dela evitar contato físico com os meninos era baseado no receio de ser mal interpretada, de ser visto como abuso, assédio. Nos dias atuais, esta justificativa não faz mais sentido. Sabe-se que existem abuso e assédio de professora a meninas e de professores a meninos. Esta ocorrência é rara, porém acontece. Sendo assim, o cuidado com relação às brincadeiras e ao contato físico não deveria ser restrita a estudantes do sexo oposto ao da professora ou professor, deveria ser estendida a todos/as os/as estudantes. Por outro lado, sabe-se que as brincadeiras tornam a aula mais descontraída e propicia a aproximação entre docentes e discentes. Sendo assim, a restrição deveria ser com relação ao tipo de brincadeira e não ao sexo do/a estudante.

Esta preocupação com a possível interpretação de abuso ou assédio se tornou mais frequente após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Com a disseminação dos celulares com câmera de vídeo que possibilita que as ações de professores/as e estudantes em sala de aula sejam gravadas e colocadas

na *internet*, tornou-se possível documentar tais excessos. Porém estas imagens podem ser manipuladas, editadas e se configurar em provas, verdadeiras ou não, das agressões. Em conversas com professores/as, estes/as tem se mostrado preocupados/as com a situação.

Na fala do professor Carlos também evidenciou que ele classificou todas as meninas como iguais, o mesmo ocorrendo com os meninos. Omitiu-se a multiplicidade de formas de manifestação do masculino e do feminino, a multiplicidade de formas de ação e de reação dos/as estudantes. Pensar num tratamento diferenciado para meninas e meninos não é problema, desde que este não provoque desigualdades de possibilidades e não inferiorize uns diante de outros. Tratar diferente não significa necessariamente dar condições desiguais, porém abre a possibilidade para que isso aconteça. A diferença não é o problema e sim a desigualdade. A visão do professor era baseada em estereótipos que segundo Carvalho, M. P. (2003) uniformiza todos/as e perde-se a multiplicidade.

No cotidiano das aulas do professor Carlos, percebi grande interação dele com as meninas. Não transpareceu esta preocupação dele no dia a dia. Os/as estudantes o consideraram como um professor que utilizava da brincadeira para tornar a aula mais descontraída e que isso facilitava o aprendizado. Sendo assim, o tratamento diferenciado que o professor julga necessário não era percebido pelos/as estudantes, tampouco tornou-se evidente para a pesquisadora. Neste caso, o discurso se distanciou da prática.

O professor Rafael e as professora Marina e Marjorie admitiam estimular mais os/as estudantes que demonstravam mais interesse pela aula. A contribuição que estes/as discentes dão para o desenvolvimento da aula serviria como estímulo para o/a próprio/a professor/a e isso faria com que a atenção ficasse voltada para estes/as. O professor Rafael reconheceu que os/as demais necessitavam de atenção e de estímulo, porém entendia que eles/as deveriam buscar esta atenção, precisavam ter uma postura que levasse o/a professor/a a percebê-los/as e a destinar mais atenção a eles/as.

A: E você acha que você acaba estimulando mais uns do que outros?

B: Sim ... com certeza... com certeza.

A: Quem você acha que você estimula mais?

B: Você acaba estimulando mais os que têm mais facilidade ...porque eles fazem colocações sobre algumas questões que são assim... como é que se diz ... muito relevantes e muito importantes... e que tu pode analisar aquele exercício... às vezes de uma forma que tu nunca na vida tinha pensado... então com certeza você acaba estimulando aqueles que têm mais facilidade... e daí vira um circulo vicioso né... tu estimula mais eles... eles se sentem bem se sentem acolhidos... eles já tem facilidade ... o interesse aumenta ... quer dizer ... assim como dá o efeito contrário pros outros ... eu acho que sim.

A: E aqueles que estão com dificuldade... eles não acabam perdendo espaço.

B: Eles acabam perdendo espaço ... só que as vezes também eu acho que eles não tentam conquistar o espaço ... porque é mais cômoda a situação tipo eu não entendo nada e eu vou deixar. (Rafael, professor da 8ª série)

A: E você acha que em algum momento você estimula mais uns do que outros?

B: Ah sim... eu acho que sim.

A: Quem seriam os que você acaba estimulando mais?

B: ai eu acho que aí é um... é uma coisa que as vezes eu me perco na técnica né ... o profissionalismo ... e acabo estimulando mais os que eu sei que fazem tá... e as vezes... assim... porque .. o estímulo é feito por meio do diálogo daí... porque de repente eles vem me perguntar ... alguma coisa sobre... e eu vou falando, [...] e vou provocando o estímulo por meio disso ... eu sei que é uma falha que a gente faz... que eu faço ... (Marina – professora da 5ª série)

A: Assim... é que as vezes consciente ou inconscientemente a gente acaba dando um empurrãozinho a mais para alguns... isso não é...

B: [É a gente acaba dando atenção somente praqueles que são bons né...é uma falha nossa né... deveria ser ao contrário ... a gente dá mais atenção pros que são ruins ... mas é que eu fico pensando assim... pôxa eles não tão interessados em fazer... e esse é o meu erro ... eu acho que quando eu vejo que eles não estão interessados eu deveria sentar do lado .. incentivar... falar ... não vamos ver como é que faz isso ... e eu não faço isso. Então eu acredito que a falha é minha. Realmente eu só incentivo aqueles que vem me procurar ... os outros não ... quando deveria ser ao contrário... eu procurar eles incentivar mais aqueles. (Marjorie, professora da 6ª série)

Por outro lado, as professoras Marina e Marjorie ressaltavam que este tratamento diferenciado dado aos/às estudantes devia ser mudado. Destacavam a necessidade dos/as professores/as estarem atentos/as para este fato e reconheciam isso como uma falha delas como profissionais.

Percebe-se nestas citações a diferença de postura entre o professor e as professoras. Enquanto o professor acreditava que a mudança de atitude deveria partir dos/as estudantes, as professoras consideravam que esta mudança e o cuidado deveriam partir delas, das profissionais. Como eram apenas três profissionais não se pode afirmar que esta diferença de percepção fosse causada pelo sexo, porém há que se destacar a existência desta possibilidade. As professoras seriam mais cuidadosas e transfeririam este cuidado para os/as alunos/as. Este fato poderia ser justificado pela formação delas que desde a infância

são treinadas para o cuidado com o outro. (CARVALHO, M. P., 1996) Segundo Baron-Cohen (2004) as professoras estariam mais preocupadas com o que e como os/as estudantes se sentiam diante do fato de não receber estímulo adequado.

As falas analisadas neste item evidenciam que existe preconceito com relação à disciplina em questão e que este contribui para a dificuldade de aprendizagem de alguns/mas estudantes. Quando falam sobre o tema, os/as professores/as falam de modo geral, sem fazer distinção de gênero. Conclui-se que tanto meninos quanto meninas apresentavam dificuldade e preconceito com relação à Matemática e que um dos principais fatores a influenciar nisso era a postura dos pais e das mães. Percebe-se a necessidade de se combater este preconceito para que os/as estudantes se sintam mais aptos/as a desenvolver seus estudos e a compreender o conteúdo matemático.

### 5.3 A PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA

A participação nas aulas com perguntas e respostas aos questionamentos dos/as professores/as é uma forma de perceber como está o rendimento dos/as discentes bem como seu interesse nas aulas. Foi visto que, com exceção da 7ª série, os meninos eram mais participativos do que as meninas. Porém esta era uma percepção de quem estava ali somente para observar, não tinha nenhuma responsabilidade com o ensino naquele momento. Sendo assim, busquei saber qual era a percepção dos/as professores/as sobre a questão.

A professora Marina considerava as meninas mais participativas. Ela era professora da 5ª série, turma na qual os meninos eram mais participativos tanto na visão dos/as estudantes quanto da pesquisadora. A diferença de visão pode ser causada pelo fato de que tanto estudantes quanto pesquisadora se referiam apenas à turma observada e a percepção da professora poderia ser composta por estudantes de outras turmas também. Argumentei no capítulo anterior que os meninos desta turma falavam mais alto e que isto dificultaria a participação das meninas. A professora considerava os alunos mais desordeiros, ou seja, o falar mais alto estaria sendo entendido como desordem, “bagunça”.

A: Há diferença na participação em sala?

B: Eu acho que elas participam mais ... a participação é maior delas e .... e ... e eles assim... eles participam mas eles fazem mais bagunça. (Marina – professora da 5ª série)

A: Eles participam mais?

B: Então eu entendo que os meninos pelo menos naquela sala são mais interessados em aprender do que as meninas. (Marjorie, professora da 6ª série)

A professora Marjorie apresentava uma percepção que coincidia com as visões dos/as estudantes e da pesquisadora. Os meninos da 6ª série eram mais participativos. Na turma observada as meninas raramente perguntavam em público e um pouco mais frequentemente, porém ainda poucas vezes, dirigiam-se à professora em particular. Esta diferença de postura das meninas refletia no rendimento escolar, pois, naquela turma, a média anual feminina foi inferior à masculina. Como a socialização de meninos e meninas é diferenciada (SELKE, 2006; VELHO, 2006), esta postura das estudantes poderia ser resultado disso.

O professor Rafael tinha dificuldade de assumir uma definição sobre esta pergunta. Ele argumentava que a participação não dependia do sexo do/a estudante e sim do interesse de cada um/uma. Destacava que as meninas eram mais dedicadas e quando esta dedicação se associava à facilidade de aprendizagem beirava a perfeição. Este professor, ao falar sobre os/as estudantes classificados/as por ele como excelentes, se referiu a duas meninas e um menino. Embora este último não tivesse alcançado rendimento semelhante ao das meninas por não ter se dedicado, permaneceu classificado como excelente. A fala deste professor contradiz o argumento de Walkerdine (1995) de que as meninas dificilmente são reconhecidas como brilhantes. Dos/as quatro entrevistados/as, Rafael foi o único a qualificar estudantes como excelentes e a predominância foi feminina.

A: Você percebe diferença na participação dos alunos em sala de aula?

B: Daí eu acho que não... nem sempre aliás... tem turmas que as meninas participam mais, tem turmas que os meninos participam mais ... o que eu noto é o seguinte.... quando uma menina se destaca em Matemática ...ela fica bem pertinho da perfeição ... porque ela junta a facilidade mais a dedicação ... entendeu? E o menino de uma forma geral... ele fica só na facilidade ... esse ano eu tive um belo exemplo do Pedro Almeida né... que era um menino assim que... nossa eu apostava um monte nele porque eu fui professor da irmã dele o ano passado e a irmã dele era EXCELENTE ... e ele também é excelente mas ele oscilou muito em nota ... porque... porque não houve dedicação ... já a Elaine lá que ela tinha facilidade e dedicação

...imagina ela foi com duas notas dez no boletim comigo ... no terceiro e no quarto de novo. (Rafael, professor da 8ª série)

Tanto Elaine quanto Pedro Almeida se mostravam participativos/as e assertivos no cotidiano das aulas de Matemática. Porém Elaine se destacava ao trazer análises que não haviam sido apresentadas pelo professor. E como ele afirmou em trecho de entrevista citado anteriormente, se sentia muito estimulado pelas colaborações que os/as estudantes traziam para o desenvolvimento da aula. Estas colaborações agregadas ao bom desempenho de Elaine contribuíram para que o professor a classificasse como excelente. A empolgação do professor com a aluna transparece na citação. A voz do professor no momento da entrevista deixava transparecer a alegria de ter encontrado esta aluna em sua trajetória profissional. O professor trazia um sorriso de satisfação no rosto e os olhos brilhavam ao falar dela.

B: Não... o que eu tenho de preferência é assim... eu gosto de ensinar... quem tem vontade de aprender né ... independente de ser menino ou menina...por exemplo eu sentia um prazer enorme em observar assim quando eu passava exercício ... ou quando eu tava explicando... a fixação que a Elaine tinha no quadro... dá pra ver... parece que a gente via o cérebro dela estabelecendo relações.

A: Conexões.

B: Exatamente ... então isso me estimula muito ter alunos assim em sala de aula ... a Elaine... o Luca da outra sala que você não conheceu ... isso me estimula bastante. (Rafael, professor da 8ª série)

Percebe-se também que o professor considera que a aptidão para a Matemática tem um cunho genético. Ele esperava bom rendimento de Pedro Almeida pelo simples fato dele ter uma irmã que se destacou no ano anterior. Na concepção do professor se uma se destacou o outro teria que se destacar também, fato que nem sempre ocorre.

Porém na entrevista o professor Rafael não mencionou o nome do Pedro, aluno que ficou com a melhor média da turma, e que, como ele diz, estaria perto da perfeição, pois, excedendo a regra estabelecida por ele, juntava facilidade com dedicação em um menino. Também era um aluno participativo e assertivo.

Os/as professores/as consideravam que os/as estudantes perguntavam pouco, ou seja, levavam suas dúvidas para casa. Percebiam como principais razões para os/as estudantes não perguntarem a vergonha, a timidez, o medo e o fato

dos/as colegas caçoarem, rirem das perguntas. Esta percepção coincide com o que os/as discentes argumentaram no capítulo anterior.

A: Você acha que os alunos perguntam sempre que eles têm dúvida?

B: Não.

A: Por que eles não perguntam?

B: Vergonha... justamente para não ser::: apontado “ah o burro da sala” ... porque geralmente eu sento na minha carteira eles vêm e me perguntam... eu dou essa liberdade pra eles... as vezes eu tô andando em sala de aula justamente pra isso... professor vem aqui ... pra não gritar ah professor eu não entendi isso... por exposição. (Carlos, professor da 7ª série)

A: E você acha que tem alguma... que razões que você mais ou menos vê pra que isso aconteça?

B: Eu acho que uns tem medo de perguntar... vergonha... acham que eu vou brigar... que eu não vou explicar... então eu acredito que seja medo... e vergonha porque os outros vão ri porque ele não sabe a questão. (Rafael, professor da 8ª série)

B: Elas têm medo né... é timidez... é como eu te falei ...os meninos ali pegam muito no pé delas ... ficam brincando... é uma turma ... você já notou que é uma turma que tira sarro de tudo o que se fala né...tudo... você não pode falar uma palavrinha que eles já tão no lado da malícia... então elas se sentem meio com vergonha... meio acuada... meio... (Marjorie, professora da 6ª série)

O silenciamento, o não sanar as dúvidas, era percebido pelos/as professores/as como algo que dificultava a aprendizagem de meninos e meninas. Somente a professora Marjorie relatou que isso é mais frequente nas meninas. Os demais falaram de forma genérica sem referirem-se ao sexo dos/as estudantes. O professor Carlos utilizava estratégias de aproximação que permitia aos/às estudantes esclarecerem suas dúvidas sem se exporem ao julgamento dos/a demais. Esta atitude seria uma busca pela melhora da aprendizagem principalmente para os/as estudantes tímidos/as. Porém o problema do desrespeito se mantinha intocado. Destaca-se a importância de se proporcionar condições para que os/as discentes consigam se expressar livremente durante as aulas. Desta forma desenvolveriam a capacidade de falar em público, manifestar suas opiniões e lutar pelos seus direitos.

No que tange ao fato dos/as colegas rirem das dúvidas dos/as outros/as, os/as professores/as se mostraram cientes de que isso ocorria, porém ao serem questionados/as com relação às atitudes por eles/as tomadas nestas situações as respostas eram vagas. O professor Carlos afirmou que avaliava a situação com a

intenção de perceber se havia preconceito ou maldade na brincadeira para definir se interferiria ou não. Porém esta avaliação era subjetiva. Algo que para uns/umas não incomoda para outros/as pode magoar. É complicado tentar fazer este tipo de avaliação antes de tomar uma medida.

A: E os alunos de vez em quando fazem piada com as perguntas dos colegas?

B: Ah com certeza.

A: E o que você faz?

B: Dependendo da piada... se eu vejo que eles... se eu observo que ... se eu interpreto que eles tão zoando por maldade ... eu me imponho e tento puxar eles... mas se é uma brincadeira até eu participo e tudo mais... mais... agora se for assim uma atitude preconceituosa vamos supor... ai eu interfiro. (Carlos, professor da 7ª série)

A professora Marina argumentava que as brincadeiras, o fato dos/as colegas rirem das perguntas inibia aos/às demais e dificultaria a aprendizagem. Porém a atitude assumida pela professora diante de tais situações não era pontual. A professora falava de modo genérico como no excerto do DC a seguir, sem tocar diretamente no problema que estava ocorrendo. Nas observações, raras vezes percebi que os/as professores/as coíbiam tais situações. Estas atitudes dos/as profissionais contribuiriam para que os/as estudantes mantivessem este tipo de postura.

\*O vocabulário aqui tá tão bonito...\* (Se referindo ao fato dos alunos estarem falando “palavrões”.) (DC da 6ª série, 18 de maio de 2009)

A: Você acha que isso inibe a participação?

B: Inibe... inibe bastante... por isso que é assim... eu procuro falar... olha... aqui pode chegar sem saber mas não pode sair sem saber... então pra você aprender você tem que perguntar... pergunte o que quiser... ninguém vai “tirar sarro” de ninguém... vocês estão aqui é pra ... é um aprendizado ... se vocês não aproveitarem esse período... mas tem... (Marina – professora da 5ª série)

A: E eventualmente os colegas tiram sarro quando eles fazem pergunta ou...

B: Bom daí depende do tipo de pergunta né... porque tem aquelas perguntas que não tem nexos que eles dão risada ... agora quando é uma pergunta que é certa... séria ... daí não ... daí eles também ajudam e entram no clima e fazem outras perguntas... daí quando eles veem que outra pessoa tá perguntando daí eles se interessam em perguntar.

A: E quando eles “tiram sarro” o que você costuma fazer?

B: Eu sempre tô fazendo... eu sempre falo assim que ninguém nasceu sabendo, chamo atenção... daí falo que é um direito da pessoa querer perguntar seja ela uma pergunta boba ou não... [...] se for do conteúdo eu só defendo o aluno agora se não for daí eu chamo atenção porque daí não dá certo né.

A: É ...e esse aluno que teve a sua pergunta... que riram dele... você percebe que tipo de reação ele tem?

B: Teve uma menina a Amanda... que eu acho que você não pegou porque ela saiu ... ela ... ela se isolou... ela não quis mais vir pra aula... ela se sentiu rejeitada pela turma porque o pessoal vivia rindo dela [...] daí na metade do ano ela desistiu. (Marjorie, professora da 6ª série)

A: Você acha que os alunos perguntam quando tem dúvidas?

B: Nem sempre... nem sempre.

A: O que faz com que eles não perguntem?

B: A vergonha... e as vezes até algumas reações que a gente tem ... e depois tu analisa mas só que daí a reação já foi né... quer dizer tu pedir desculpas não adianta mais né... vai que ele tenha a mesma reação comigo... porque existe perguntas e perguntas e as vezes as perguntas são muito óbvias... e as vezes isso trava ... a vergonha normal e também esse medo em relação a reação do professor ... eu acho que são os dois motivos principais para eles não perguntarem.

A: Então você acha que tem a influência da postura do professor.

B; Do professor... com certeza. (Rafael, professor da 8ª série)

As brincadeiras e piadas dos/as estudantes podem ter diversas consequências. Pode ser um constrangimento que logo é superado e em alguns casos, levar ao afastamento da vítima como no caso da Amanda que acabou desistindo da escola. Atitudes que levam a este tipo de consequência não podem ser consideradas brincadeiras. Certamente Amanda foi vítima de *bullying* e mesmo a professora tendo percebido a situação e tentado encontrar soluções, não obteve êxito. Talvez pelo fato de que as ações da professora tenham se concentrado na vítima do *bullying* sem nada fazer para conscientizar os/as demais que tal comportamento não era apropriado e que deveria cessar.

Na fala da professora Marjorie aparece um elemento que evidencia outro papel do questionamento. Ela argumenta que a pergunta feita por um/a estudante estimula os demais a perguntarem. Sendo assim, se o questionamento for estimulado e respeitado pelos/as colegas, se as brincadeiras e piadas feitas com base no questionamento diminuïrem, os/as estudantes tenderão a perguntar mais, a participar mais. Este questionamento facilitaria o aprendizado e melhoraria o rendimento de todos/as.

O professor Rafael destaca a importância do posicionamento do/a professor/a. Reconhece que as reações destes/as interferem na postura dos/as estudantes. Porém evidencia que a reação é questão do momento, muitas vezes impensada, motivada pelo calor da situação. A consciência e a percepção de que a forma de agir e reagir dos/as professores interfere no comportamento dos/as

estudantes se faz presente nas falas dos/as professores/as. Como os/as jovens têm necessidade de serem aceitos/as e reconhecidos/as pelo grupo, uma reação desagradável por parte do professor os exporia ao julgamento dos/as demais. Se até o/a professor/a fez piada, achou graça no questionamento, porque os/as colegas não podem fazê-lo?

As perguntas sobre o conteúdo matemático eram raras, entretanto alguns/mas alunos/as, de modo especial na 6ª série, interrompiam a explicação para fazer perguntas, muitas vezes de cunho pessoal ou sem relacionamento com o conteúdo da aula, como no excerto abaixo.

“Professora, você é casada?” Diz Breno

\*Sim\*

“Você vive em quatro paredes?”

\*Breno, vem explicar aqui!\*

“Desculpe!”

\*Vem!\*

“Desculpe!”

Ele não vai e a professora retoma a explicação. (DC 6ª série, 11 de maio de 2009)

Nesta turma, um número reduzido de meninos monopolizava a atenção da professora ao se dirigirem a ela para confirmar se o que estavam fazendo estava certo. Este fato ocorria inclusive em dias de prova principalmente com João e Ronaldo e, às vezes, quando um/a estudante que não havia feito nenhuma pergunta durante a prova se dirigia à professora, ela já estava saturada pelas perguntas dos meninos citados e acabava não respondendo. E este/a se calava e permanecia com a dúvida. Era um tratamento nitidamente diferenciado que beneficiava uns/umas em detrimento de outros/as e contribuía para que alguns/mas estudantes não a procurassem mais para esclarecer suas dúvidas.

Quando questionada sobre as razões pelas quais João e Ronaldo perguntavam tanto em dias de prova a professora argumentou que eram alunos inseguros, sem certeza do que faziam. Ressalta-se que João era o aluno que obtinha as melhores notas da turma, seguido por Ronaldo.

A: Por que você acha que eles fazem... perguntam tanto inclusive durante a prova?

B: Se sentem inseguros... eles não tem firmeza no que eles estão vendo ... eles até podem saber fazer mas eles não tem certeza... [...] O João sabe fazer... então as vezes tá tudo certinho mas ele quer saber se tá certo [...] já o Pedro não ... o Pedro não sabe e vem perguntar como é que faz as coisas

... e são casos diferentes porque o João estuda e o Pedro não. (Marjorie, professora da 6ª série)

A postura da professora que na maioria das vezes respondia às perguntas deles, mesmo nos dias de prova poderia ser um incentivo para que eles tomassem a liberdade de perguntar. Para o caso do João, que segundo a professora, estudava, era uma forma de confirmar seu raciocínio, de entregar a prova sabendo que tinha acertado. Para o Pedro era a busca de um socorro, de uma ajuda de última hora, uma tentativa de entender o que não havia entendido durante as aulas.

Concluindo a análise deste item, percebe-se que os/as professores/as entendiam que os/as estudantes questionavam pouco. Os/as entrevistados/as se percebiam como elementos fundamentais na transformação na forma como os/as discentes se posicionavam nas aulas de Matemática. Eram responsáveis por propiciar condições para que todos/as se sentissem a vontade para questionar e sanar suas dúvidas.

Consideram que as brincadeiras e piadas dos colegas se constituíam em elementos que constrangiam e inibiam a participação, porém não imprimiam ações efetivas para coibir este comportamento.

#### 5.4 A RELAÇÃO DE MENINOS E MENINAS E O PRECONCEITO

No capítulo anterior analisei como os/as estudantes se relacionavam entre si na percepção deles/as. Concluí, com base nos dados, que a maioria dos/as estudantes preferia se relacionar com colegas do mesmo sexo. Neste item, buscarei analisar como os/as professores/as percebiam a relação dos/as discentes. O intuito é traçar um paralelo entre as percepções dos/as docentes e dos discentes e estabelecer relações com o aprendizado matemático.

A professora Marina percebia que, de modo geral, eles/as tinham bom relacionamento, entretanto os/as estudantes ainda procuravam se relacionar com colegas do mesmo sexo. Este comportamento era perceptível entre os/as estudantes da 5ª série, turma para a qual ela lecionava. Havia interação entre

meninos e meninas em algumas brincadeiras, entretanto esta interação era menos frequente do que a interação entre estudantes do mesmo sexo.

A: Você percebe se no grupo de relacionamento deles... eles se relacionam mais com colegas do mesmo sexo ou do sexo oposto?

B: Eu acho que ainda... eles tem uma... eles se relacionam bem ... mas ainda as meninas com as meninas e os meninos com os meninos se relacionam melhor. (Marina, professora da 5ª série)

A: E na relação deles... entre eles você acha que eles se relacionam melhor entre pessoas do mesmo sexo ... ou com os do sexo oposto também?

B: não... tá.. tá ... tá no geral... eu acho que tão bem assim... tanto os meninos se dão bem com os meninos e também com al-gu-mas meninas né... desde que elas sejam acessíveis a eles ... eles se dão bem ...

A: isso independe, eles e elas?

B: independe. (Marjorie, professora da 7ª série)

A professora Marjorie argumenta que eles têm bom relacionamento e que isso independe do sexo. Entretanto, quando ela fala de forma silábica que existia o relacionamento de meninos com “al-gu-mas meninas”, fica evidente que este relacionamento não ocorria de forma equilibrada e espontânea. Ela evidenciava que a interação entre estudantes do sexo oposto não ocorria de forma simples e normal. Precisava que elas dessem abertura a eles, que elas os aceitasse. Ou seja, as meninas decidiam se queriam ou não se relacionar com os meninos. Esta percepção dos/as professores/as condizia com a visão dos/as estudantes, apresentada anteriormente, e da pesquisadora.

A: Eu percebi que toda vez que você pedia para formar grupos... os grupos eram de um sexo só.

B: você viu as brigas que dá naquela sala? Porque eles tinham naquela sala... diferente da quinta A que eu tenho... eles eram... formavam patotinhas ... e era difícil de conseguir fazer ... não senta com eles e tal... era difícil. (Marina, professora da 5ª série)

A: Eh... porque eu observei algumas vezes que foi dado trabalho em grupo

B: [ah eles não querem sentar com meninas ou ... dependendo do menino eles também não querem sentar... mas isso eu acho que é em questão de aprendizado... as vezes eles não querem sentar com fulano porque fulano não sabe fazer nada ... então é esse o preconceito deles. (Marjorie, professora da 6ª série)

A preferência era perceptível nos momentos de realização de trabalhos em grupo. Quando a formação dos grupos era espontânea, eles/as se reuniam com colegas do mesmo sexo. Os/as professores/as percebiam isso e não conseguiam

alterar este comportamento. Esta dificuldade se evidenciava na fala da professora Marina e da professora Marjorie, embora esta última, mesmo tendo afirmado que eles não queriam sentar com as meninas, não associava este comportamento ao sexo dos/as estudantes e sim à atitude deles/as diante da atividade. Os/as estudantes escolheriam seus/suas companheiros/as de atividade pela capacidade deles/as desenvolverem e contribuírem para sua realização.

Como eles não queriam se sentar com as meninas, mas, segundo a professora, não era por causa do sexo, conclui-se que, na visão dos meninos, as meninas teriam mais dificuldades e não colaborariam na realização do trabalho ou atividade. Esta fala evidencia e reforça a ideia que as meninas são menos capazes, têm menor habilidade e interesse pela Matemática. Inferioriza as meninas diante dos meninos. Este argumento converge para o argumento de Souza e Fonseca (2008) quando elas afirmam que os homens percebem as mulheres com menos habilidade para a Matemática.

Com base nesta afirmação conclui-se que a formação dos grupos ou duplas era baseada no interesse individual. O objetivo era obter bons resultados na execução da tarefa. Não havia colaboração ou solidariedade entre os/as estudantes. Eles/as evitavam se juntar com os/as colegas que apresentavam maior dificuldade no dia a dia das aulas. Este comportamento também foi percebido por mim durante as observações. Os/as estudantes que apresentavam maior dificuldade costumavam ser deixados/as de lado na formação dos grupos. Muitas vezes os/as professores/as tinham que intervir e solicitar que estes/as fossem acolhidos/as pelos/as demais, porém este acolhimento não era pleno. Na 8ª série fiz a seguinte observação:

O professor pede que Pedro Almeida e Elaine, dois dos melhores alunos, sentem com Vânia. Ela tem problemas visuais e havia ficado sozinha. Eles não oferecem resistência para atender ao pedido do professor. Percebe-se interação entre a maioria das duplas. Embora Pedro Almeida e Elaine estejam sentados com a Vânia ela parece estar sozinha, não os percebo ajudando a colega. (DC 8ª série, 03 de setembro de 2009)

A postura de Pedro Almeida e Elaine evidenciava que eles apenas permitiram que Vânia aproximasse sua carteira da deles. Entretanto não houve apoio na realização da tarefa. O trabalho em grupo permite que os/as estudantes troquem conhecimento e se auxiliem mutuamente, proporcionando assim

oportunidade de crescimento para todos/as. Neste caso, não houve oportunidade de aprendizagem para Vânia.

Com relação à desordem, ao comportamento inadequado para os estudos, os/as professores/as percebiam diferença entre meninos e meninas. O professor Carlos foi enfático ao afirmar que as meninas eram mais desordeiras e tinham menos capacidade de concentração. A turma para a qual ele ministrava aulas apresentava uma prevalência feminina tanto no questionamento quanto no rendimento. As meninas dominavam as aulas de Matemática e os meninos eram mais passivos, com pouca participação. A “bagunça” deles era mais silenciosa, porém existia.

A: Quem é mais bagunceiro?

B: ...eu acho que as meninas... elas falam mais ... elas conversam mais .. os meninos tem os seus momentos... tem os seus picos... quando ele faz bagunça ele extravasa... quando ele vai fazer exercício ele se concentra e faz... menina não... menina eh:::

A: Quando eu fui fazer a relação dos nomes eu não sabia o nome de cinco... nessa turma as meninas são mais...

B: [são umas “galhas”... mas não é só nessa turma... é em todas elas ... o que você está me perguntando eu não tô me baseando somente nesta turma... me baseei no geral... no geral é assim mesmo... o menino extravasa na hora que tem que extravasar e na hora da concentração ele se concentra... a menina não... a menina é a todo o momento.

A: Será que eles têm mais facilidade de concentração?

B: ... eu acho que sim... com certeza. (Carlos, professor da 7ª série)

Talvez pelo fato delas serem mais barulhentas, comparadas pelo professor a “galhas”<sup>41</sup>, ele as percebia como mais desordeiras. Se considerarmos que as meninas são criticadas por serem omissas e passivas, esta percepção não seria ruim. As alunas da 7ª série estariam rompendo com este modelo, este estereótipo, esta imagem que costuma ser atribuída às alunas. Entretanto pela entonação da voz do professor durante a entrevista, esta era uma característica vista por ele como negativa.

Por outro lado, a professora Marina percebia os meninos como mais desordeiros. Elas também brincavam e se comportavam de forma inadequada aos estudos, entretanto de forma diferenciada. A professora ressalta que nos últimos anos muitas transformações ocorreram e o nível de desordem se aproximou muito,

entretanto os meninos ainda superavam as meninas. A aproximação se deu pelo fato das meninas terem aumentado a “bagunça” e se tornado mais ousadas.

A: Quem é mais bagunceiro?

B: Eu acho que são eles.

A: Você percebe diferença na bagunça deles e delas?

B: Ah sim... eles estão sempre falando coisas por exemplo... eu penso assim... os dois fazem bagunça mas a bagunça delas é mais assim... é uma bagunça mais limitada...elas falam mais baixo também sabe...com algumas exceções porque tem algumas que são bagunceiras ... e eles tem mania de...de... eles quando falam ( )

A: A bagunça deles é mais barulhenta?

B: É mais barulhenta... a bagunça deles é mais barulhenta... só que ... isso de uma forma geral... nos últimos 10 anos... eu acho que tem... tá meio igual ... sabe... os meninos ainda a gente percebe que bagunçam mais ... mas eu acho que igualou bastante.

A: Igualou por que eles diminuíram um pouco ou por que elas aumentaram?

B: Eu acho que porque elas aumentaram... eu percebo assim que a ousadia delas aconteceu o seguinte... eles estão um pouquinho mais tímidos em relação as atitudes das meninas... pode saber a liderança em sala de aula dificilmente tem meninos... só tem mulher ... só tem meninas na liderança. (Marina – professora da 5ª série)

Estudos (DAL'IGNA, 2007; WALKERDINE, 1995) mostram que professores e professoras consideram como ideal de estudante os participativos, com iniciativa, que expõem e defendem seus interesses, ousados e desinibidos. Sendo assim, o aumento da ousadia das alunas estaria aproximando-as deste ideal. Entendo esta mudança como positiva e que permitirá a mudança de percepção de professores e professoras, bem como da sociedade sobre a postura das meninas/mulheres no dia a dia das salas de aula e da vida em sociedade. A mudança de comportamento no cotidiano escolar permitiria que se mudasse a ideia de que as mulheres/meninas são passivas e dóceis, inadequadas para determinadas funções. A agressividade e ousadia são características desejadas para ocupantes de determinados cargos e profissões. Estas são características esperadas em homens/meninos que, na percepção da professora Marina, estão se tornando mais frequentes nas meninas também.

O barulho da “bagunça” era o definidor da percepção dos/as professores/as sobre quem era mais desordeiro/a. Nas observações das aulas, percebi que quem falava mais alto recebia mais atenção dos/as professores/as, eram mais ouvidos/as

---

<sup>41</sup> Segundo o site Wikipedia este “é um nome comum para vários pássaros de tamanho pequeno,

e tinham suas dúvidas sanadas. Sendo assim, os/as mais desordeiros/as eram também o/as que recebiam maior atenção dos/as professores/as.

Nas relações entre os/as estudantes, muitas vezes ocorriam manifestações de preconceito. A professora Marina argumentou que manifestações de racismo já não eram mais percebidas entre os/as estudantes. Porém o preconceito relacionado à forma como as pessoas vivem e manifestam a sua sexualidade ainda existia muito.

A: Você percebe alguma manifestação de preconceito entre os alunos?

B: Tem... tem... preconceito eles têm:::um preconceito que eu percebo que não existe mais entre eles é o de racismo ... esse não... agora preconceito com relação a homossexualidade é terrível ... eh... eles não... [...] em geral... em geral tem muito, muito, muito. (Marina, professora da 5ª série)

O professor Carlos, quando questionado sobre as manifestações de preconceito entre os/as estudantes, foi enfático ao afirmar que não admitia este comportamento em suas aulas. Porém, na sequência, assumiu que ocorria preconceito contra homossexuais. Na percepção dos/as professores/as a possível homossexualidade de colegas era motivo para discriminação e preconceito.

A: Você percebe preconceito nas brincadeiras dos alunos?

B: Não admito isso... não admito...preconceito assim zero por cento em relação ao meu pensamento... e quando eles fazem assim eu corrijo ... faço eles terem uma postura... um outro tipo de visão.

A: Mas eles de vez em quando...

B: Ah sim... tem.

A: Seria em relação a que?

B: A homossexuais... eh::: geralmente homossexuais porque eu sempre faço brincadeira né ... eu sinto assim que preconceito quanto a sexualidade tanto dos meninos quanto das meninas... eh::: é notório. (Carlos, professor da 7ª série)

O professor Rafael por sua vez percebia preconceito com relação aos/as estudantes com bom desempenho e participativos/as. Ele inicia a frase falando do Pedro, aluno que, segundo comentário do professor durante as observações, era rotulado pelos/as colegas como *gay* e, por este motivo, não era aceito pelos/as demais. O comentário do professor dá a conotação, embora não explícita, de que eles/as teriam preconceito com relação à sexualidade, entretanto na sequência ele

---

geralmente coloridos e barulhentos”.

fala sobre os/as estudantes que se destacavam pela participação e rendimento. Pedro também se encaixava neste perfil. Desta forma, não foi possível concluir se ele se referia à sexualidade de Pedro ou ao seu posicionamento em sala de aula.

Na percepção do professor Rafael percebe-se um elemento novo. O preconceito contra os/as bons/as alunos/as. Para muitos/as estudantes, estudar, participar das aulas, obter bons resultados era considerado como algo negativo e motivo para discriminação. Estes/as estudantes eram vítimas de preconceito e classificados/as com características negativas e apelidos como “nerd” e “cdf”<sup>42</sup>. O professor destacava a valorização dos/as discentes desordeiros/as, que não demonstravam interesse pelo aprendizado e por consequência, a desvalorização dos/as discentes interessados/as na aprendizagem.

A: Você percebe, nos comentários dos alunos, alguma manifestação de preconceito?

B: Ah várias vezes.

A: Que tipo de preconceito.

B: Oh nessa turma ali eles brincavam com o Pedro... brincavam não... com o Pedro. Às vezes ...nas salas de modo geral ... ah eles ficam querendo perguntar só pra se aparecer ... porque parece que a regra hoje em dia é ser a turma do fundão né ... a exceção é ser bom aluno... a exceção é ser o que eles chamam de nerd e nós chamamos de cdf... o bonito, o bom e o certo no conceito deles é ser o bagunceiro ... o que não se destaca pelo bom resultado mas sim pelo contrário né.

A: E que tipo de preconceito que você mais percebe?

B: Eu acho bem grande o preconceito em relação aos bons alunos ... eu acho que eles são meio tachados assim... tipo não aquele lá é o crentão ::é o nerd... é um chato ::: esse é o principal que eu noto. (Rafael, professor da 8ª série)

Nenhum/a dos/as professores/as pesquisados/as percebeu preconceito baseado no sexo dos/as estudantes. Tampouco eu percebi tal preconceito durante as observações. Entretanto a preocupação com a forma como os/as colegas sentem ou vivem sua sexualidade se mostrou, nesta pesquisa, o principal motivo para brincadeiras desagradáveis, para o preconceito e a discriminação entre os pares.

Ao questionar os/as professores/as sobre as atitudes por eles/as tomadas nos momentos nos quais percebiam tais manifestações, os/as professores/as foram unânimes em afirmar que não ficavam passivos/as e tomavam as atitudes que consideravam cabíveis. Entretanto a maioria deles/as afirmava não se sentir

---

<sup>42</sup> Segundo a aluna Elaine, “cdf” significa “cabeça de ferro”

suficientemente preparados/as para assumir tal função. A professora Marina assume que ela também precisa se livrar dos preconceitos para poder abordar melhor com os/as estudantes, mas que fazia o que era possível para não deixar o preconceito se disseminar na sala de aula.

A: Você faz alguma coisa com as manifestações de preconceito?

B: Eu sempre procuro conversar [...]... eh::: algumas vezes eu soube lidar com isso e algumas vezes eu não soube.

A: Você se sente preparada para abordar essas questões de preconceito?

B: Eu não me sinto ainda preparada para trabalhar essas questões de preconceito... eu acho que eu tenho que eu me livrar deles também pra eu conseguir... eh::: eu conseguir trabalhar com eles. (Marina, professora da 5ª série)

O despreparo transparece na fala da professora Marjorie que utiliza alguns termos equivocados como, por exemplo, ao se referir que a forma como vivem a sexualidade é uma “opção de cada um”. Ninguém opta em ser homossexual, transexual ou travesti. São conhecidas as angústias e discriminações que estas pessoas vivem e, se pudessem escolher, talvez escolhessem outras formas de viver sua sexualidade.

A: Você me falou que percebe algumas manifestações de preconceito... e como você lida com isso?

B: Bom eu procuro sempre falar pra eles que... a opção é de cada um e que eles não podem ficar acusando ninguém sem ter provas... então se eles ficam fazendo acusações ... eu sempre procuro dizer que a gente só pode falar certas coisas quando tem certeza... que não é legal ficar espalhando as coisas se não é verdadeira ...a gente só pode afirmar quando sabe das coisas... quando é verdadeira... mas poucas vezes convenço eles... sempre tão fazendo a mesma brincadeira ... a mesma... (Marjorie, professora da 6ª série)

A professora apresentava boa vontade ao tentar argumentar que os/as estudantes não deviam falar sobre o que não tinham certeza. Entretanto, pode-se presumir que, na opinião dela, se eles/as tivessem certeza poderiam agir de forma preconceituosa e discriminatória. Mesmo este argumento equivocado se mostrou ineficaz. Os/as estudantes continuavam fazendo as brincadeiras baseadas em presunção e com cunho preconceituoso. A disseminação de pensamentos como este contribuiria para o aumento do desrespeito e da violência contra homossexuais, tão frequente na sociedade curitibana.

Os/as professores/as demonstraram perceber a importância do combate aos preconceitos no dia a dia escolar, entretanto se mostram despreparados/as para assumir esta responsabilidade. A exceção foi o professor Carlos que se dizia em condições de abordar a temática do preconceito e da discriminação. Entretanto na sequência da entrevista, assumiu que a abordagem feita por ele era superficial e que não tinha conhecimento suficiente para uma abordagem mais profunda e embasada. Ele argumentou que quando ocorriam tais manifestações ele abordava a temática tentando mostrar aos/as estudantes as diversas formas que a situação poderia ser vista. Destacou a influência que o/a professor/a exercia sobre os/as estudantes e que ela poderia ser utilizada no enfrentamento das situações discriminatórias.

O professor Carlos percebe que dentre seus/suas alunos/as está aumentando o número de homossexuais. Esta percepção de acréscimo pode ser motivada pelo aumento da aceitação e respeito à diversidade sexual que resultaria em maior liberdade para que as pessoas com orientação sexual que não seja a heterossexual pudessem assumir sua condição e viver sua sexualidade com maior liberdade. Porém não se pode descartar a possibilidade de que esta incidência esteja realmente aumentando nos dias atuais, fato que não representaria nenhum problema, e sim uma mudança de configuração da população. Ambas as opções evidenciam a importância de se proporcionar um ambiente escolar no qual todos/as se sintam acolhidos/as e respeitados/as, com condições iguais de aprendizagem e desenvolvimento.

A: E você se sente preparado pra abordar estes assuntos?

B: Eu me sinto... eu me sinto.

A: E como você faz essa abordagem?

B: Sempre busco... falar no nosso cotidiano... que aconteceu isso... que aconteceu aquilo...mostro pra eles... espero a opinião deles... daí eu interiro... e se nós víssemos por esse lado... por esse lado ... porque queira ou não queira todo professor tem um poder de persuasão ... então a gente tenta::: livrar dos preconceitos por ser negro... por isso ou por aquilo... por ser gay ... por ser... é complicado... e::: essa nova geração ... a sexualidade deles, a bissexualidade ou a homossexualidade deles tá tendo uma mudança assim... que eu tô observando que dos poucos anos que eu tô dando aula pra cá... que a tendência é cada vez aumentar a homossexualidade e a bissexualidade dos alunos. (Carlos, professor da 7ª série)

O professor Rafael argumentou que suas ações eram baseadas na reação da vítima. Destaca-se na fala deste professor que, caso ele identificasse que a ação era percebida por todos/as os/as envolvidos/as como uma brincadeira, ele não tomava nenhuma atitude. Caso a vítima se sentisse muito mal com a situação, tampouco. Sendo assim, infere-se que raramente este professor interferia nas manifestações de preconceito de qualquer tipo. Convém salientar que existe a possibilidade dos/as estudantes dissimularem seus sentimentos com receio de serem percebidos como sensíveis e frágeis, fato que poderia torná-los/as vítimas de outros tipos de piadas e chacotas. Portanto, a observação da reação das vítimas seria ineficaz e não serviria de parâmetro para a adoção de atitudes de enfrentamento às manifestações preconceituosas ou constrangedoras.

A: Quando eles fazem alguma piada você faz algum comentário?

B: Bom, a primeira coisa é olhar a reação da pessoa que foi... pra ver se ela tá na deles ou se ela ficou brava ou chateada né ... mas depende... e as vezes assim quando tu nota que a pessoa ficou muito... daí é melhor ficar quieto ... porque parece que tu vai... tá incentivando. (Rafael, professor da 8ª série)

O professor Carlos considerava que o enfrentamento aos preconceitos era tarefa de todos/as os/as professores/as e destacava a necessidade de preparação para tal. A professora Marina também destaca tal necessidade. Esta necessidade também foi apontada por Casagrande, Carvalho, M. P. e Luz (2009) em artigo baseado em depoimentos de professores/as que participaram de um curso de formação para abordar as questões de gênero e diversidade sexual na escola. As autoras argumentam que a problematização deve ser realizada no momento em que ocorre a situação na qual se apresenta o preconceito, a discriminação ou o constrangimento. Para tal, há a necessidade de preparação dos/as profissionais da educação para que a abordagem seja apropriada. Uma abordagem inadequada resultaria em danos maiores ao invés de diminuí-los. Ressaltam ainda a necessidade de se realizar ações preventivas visando diminuir o preconceito e melhorar a aceitação e o respeito à diversidade sexual no ambiente escolar com o intuito de minimizar a ocorrência de tais manifestações.

A: Você acha que esses assuntos são assuntos para o professor de Matemática?

B: Eu acho que todos os professores deveriam saber pelo menos um pouco ... pra poder dar uma orientação pelo menos... mesmo que eu não vou abordar profundamente porque eu não tenho esse conhecimento... mas até onde eu sei... tenho conhecimento de fonte segura ... eu acho que eu tenho que abordar... eu acho que é até uma::: uma parte social do professor. (Carlos, professor da 7ª série)

A: E você acha que esses assuntos devem se tratados na aula de Matemática?

B: Então... eu acho que esses assuntos relacionados a sexualidade ... eles poderiam ser tratados na aula de Matemática dando algumas pinceladas...mas eu acho que essas coisas tem que ser feita com muita delicadeza muito cuidado... porque realmente a gente só ensina o que a gente sabe... a gente sabe mais ou menos o que a gente aprendeu no senso comum ... e também a gente foi aprendendo com tropeço e a gente não consegue ensinar como técnica como ensinamento profissional pra atingir a toda uma classe... eu posso dar um conselho aqui, um conselho aqui, um conselho aqui mas eu tenho que fechar ... se eu for trabalhar com a sala inteira eu tenho que fechar num ponto comum... sem ferir ninguém e dando vantagem para todos ... dando conhecimento pra todos... então eu acho que professor de Matemática ainda não tá preparado pra isso porque nós nunca recebemos conhecimento para isso ... nós precisamos receber preparação pra gente poder trabalhar. (Marina, professora da 5ª série)

A professora Marjorie considera que este não é assunto para a aula de Matemática, entretanto se é ali que está acontecendo e se isso ocorre de forma a perturbar o andamento das aulas cabe a este/a professor/a resolver a situação. Ter esta percepção é um passo importante na busca pelo enfrentamento de tais situações, porém não é o suficiente. A transformação da consciência em ações efetivas e eficazes implementadas não somente por um/uma professor/a mas como projeto contínuo da escola poderia resultar na minimização das situações nas quais se percebe manifestação de preconceito e discriminação.

A: Mas você acha que esse tipo de abordagem ... de questionar o fato deles estarem agindo com preconceito enfim... é assunto pra tratar na aula de Matemática?

B: Não é assunto mas... se isso tá perturbando tá incomodando tem que parar... e abordar ... né... eu acho que tudo o que a gente possa ensinar seja na Matemática seja na vida deles é válido né.

A: Até porque se aconteceu ali não dá pra deixar pra depois né.

B: não ... tem que ser no momento ... não adianta falar quinze dias depois porque... só vai gerar problema. (Marjorie, professora 6ª série)

Pela fala dos/as professores/as percebe-se que as atitudes e providências tomadas por eles/as são pontuais e com pouco embasamento teórico. Embora exista a consciência de que a questão tem que ser abordada no momento em que ocorre, a forma como isso é feito nem sempre é adequada e eficaz. No período de

observação das aulas de Matemática não identifiquei nenhuma atitude mais incisiva por parte dos/as professores/as e tampouco nenhuma ação implementada pelo colégio com o intuito de enfrentar e diminuir o preconceito. Os/as professores/as se limitavam a cessar a brincadeira com frases como “parô, parô” ou “o que é isso?” sem discussão sobre o conteúdo e os impactos que as brincadeiras poderiam ter na vida das vítimas. Tais atitudes dificilmente contribuirão para o enfrentamento ao sexismo, racismo, homofobia, preconceito de classe ou outro que os/as estudantes possam ter.

Nas entrevistas não foi possível perceber se existe diferença de gênero no que se refere às manifestações de preconceito. Entretanto existe diferença na postura das professoras e dos professores em relação a esta temática. As professoras se mostram preocupadas com a temática e assumem não ter preparação adequada para abordá-la com seus/suas estudantes e quando tentam evitar que tais manifestações ocorram, nem sempre obtêm sucesso. A postura dos professores se diferencia da delas quando o professor Carlos se considera preparado para esta abordagem e o professor Rafael percebe como principal motivo de preconceito o rendimento dos/as estudantes. De modo geral os/as entrevistados/as se mostraram preocupados/as com os acontecimentos do cotidiano escolar, entretanto suas ações eram superficiais e pouco eficazes.

## 5.5 ENSINAR MENINOS E MENINAS – HÁ DIFERENÇA?

Neste item analisarei o posicionamento e a preferência dos/as professores/as sobre ensinar meninos e meninas. As turmas do Colégio Centenário eram mistas e com pouca diferença no número de alunas e alunos. Busquei identificar se os/as professores/as sentiam diferença ao ensinar meninos e meninas.

De modo geral os/as professores afirmaram não ter preferência por ensinar um ou outro. A exceção foi a professora Marina que afirmou ter preferência em ensinar meninos. Este fato perturbava a professora, pois considerava que como mulher deveria ter uma postura diferente. Ela refletiu sobre esta preferência e considerou sofrer a influência da cultura na qual existe a ideia de que os meninos

são mais inteligentes e fortes e estes fatores influenciariam nesta preferência. Considerou ainda que esta preferência era uma falha, um ponto negativo em sua postura profissional. Na opinião dela esta preferência influenciaria, mesmo que de forma inconsciente, na forma como estimulava seus/suas estudantes. O estímulo e atenção diferenciados foram percebidos durante as observações. A professora estimulava mais os meninos do que as meninas, porém os/as estudantes percebiam que ela estimulava mais os/as mais participativos/as.

A: Você prefere ensinar meninos ou meninas?

B: Eu prefiro ensinar meninos (risos) eu até fico me... como que é... como mulher eu fico me penitenciando muito por eu gostar de ensinar mais meninos ... porque eu acho assim... que eu ensino eles e eles aprendem ... e eles perguntam e eu fico entusiasmada e vai mais pra frente... mais pra frente... mas é um problema meu... eu gosto mais de ensinar os meninos.[...] Pode ser um problema cultural meu ... que... decerto passou pra mim que menino é mais inteligente que menina... que menino é mais forte que menina ... que não sei o que... eu acabei alimentando isso ... e eu não sei... talvez eu não perceba ... talvez em sala de aula eu dê mais atenção pros meninos do que pras meninas. (Marina – professora da 5ª série)

O professor Rafael afirmou gostar de ensinar quem gosta de aprender. Como foi visto anteriormente este professor se sentia estimulado pela participação dos/as estudantes em sala de aula e assumiu dar mais atenção a estes/as estudantes independente do sexo.

B: O que eu tenho de preferência é assim... eu gosto de ensinar... quem tem vontade de aprender né ... independente de ser menino ou menina. (Rafael, professor da 8ª série)

No decorrer das entrevistas os/as professores/as manifestaram a percepção de algumas vantagens em ensinar meninos ou meninas. A professora Marina percebia as meninas como mais produtivas e dedicadas do que eles, características estas esperadas no comportamento feminino. Por outro lado, se disse apaixonada pelos meninos e pela forma como eles se relacionavam com a Matemática. Este olhar diferenciado era classificado por ela como uma falha dela e declarava saber que não há diferença entre meninos e meninas na capacidade ou na forma de aprender Matemática. Esta professora, por diversas vezes, assumiu como culpa ou

falha dela comportamentos que identificava como não apropriados aos/às profissionais da educação.

A: Você vê alguma vantagem em lidar com as meninas?

B: A vantagem que eu vejo em dar aulas pras meninas... é que eu acho que elas produzem mais com relação ao que você pede pra eles ... e elas atendem com maior grau a tua expectativa ... eu penso que elas são mais dedicadas.

A: E uma desvantagem de lidar com as meninas?

B: Não ... eu não acho que tenha... eu não percebo.

A: Com os meninos alguma desvantagem... dificuldade...

B: Então ... eh... eu acho que com os meninos uma dificuldade que tem é eles ficarem sempre ultrapassando os limites não de aprendizagem mas os limites de comportamento ... e daí eu tenho que estar sempre levando eles muito na... não posso dar muita liberdade pra eles sabe... porque eles ultrapassam os limites e as meninas respeitam mais. (Marina – professora da 5ª série)

A professora percebia que os meninos ultrapassavam com mais frequência os limites de comportamento exigindo que ela tivesse uma postura mais firme com relação a eles. As meninas, por sua vez, eram mais respeitadas. A declaração da professora é contraditória. As meninas eram mais produtivas, cuidadosas e respeitadas, não apresentando nenhuma desvantagem no trato com elas. Por outro lado os meninos eram mais desafiadores e desordeiros. Entretanto ela manifestava a preferência pelos meninos. Pode-se inferir que a professora gostava de se sentir desafiada e a postura mais tranquila das meninas não a estimulava.

A: Você acha que tem alguma vantagem na relação com meninas ou alguma coisa que fica facilitada pra lidar com elas.

B: Ah eu acho que elas são mais acessíveis... são mais compreensíveis. Os meninos eu acho que são um pouquinho mais agressivos... mais arredios mais... se afastam por natureza mais ... sei lá ... também tem um pouco de receio vergonha não sei se é porque eu sou mulher ... talvez se fosse um professor eles tivessem mais facilidade... eu sinto que os meninos sentem um pouco de vergonha.

A: Os meninos?

B: As meninas não...as meninas tem mais facilidade de se chegar. (Marjorie, professora da 6ª série)

A professora Marjorie percebia diferença na postura dos/as estudantes com relação a ela. Em sua percepção as meninas se mostravam mais próximas, acessíveis e compreensivas. Por outro lado, na percepção dela, os meninos seriam mais agressivos, arredios e distantes. Sentiriam vergonha em se aproximar dela e atribuía este fato à diferença de sexo da professora e dos alunos. Entretanto não foi

isso que observei durante as aulas. Os meninos se mostravam mais acessíveis e próximos a ela. Perguntavam mais e faziam brincadeiras com a professora. As meninas eram caladas e não tomavam a iniciativa de questionar ou de brincar com ela.

Esta diferença de percepção entre a professora e a pesquisadora pode ser motivada pelo fato de que a professora teria em mente o comportamento dos/as estudantes de todas as turmas para as quais lecionava e a pesquisadora somente da turma pesquisada. A interpretação ou leitura de uma cena depende da formação e da experiência de vida do/a observador/a (SARMENTO, 2003), sendo assim a diferença de formação e de vivência da professora e da pesquisadora contribuiria para a percepção diferenciada. As análises aqui apresentadas não têm a pretensão de expressar a verdade absoluta sobre a relação dos/as professores/as com os/as discentes. É uma interpretação dos fatos ocorridos no cotidiano escolar. Estes fatos permitem outras interpretações, dependendo da formação do/a observador/a.

A: Você percebe alguma vantagem em lidar com meninas?

B: ... Elas são mais dedicadas.... elas são mais dedicadas ... pela dedicação é preferível dar aulas pra meninas... pela dedicação que elas têm... pelo esforço... eles não são esforçados mas o cognitivo deles é melhor desenvolvido do que o das meninas.

A: Então os meninos aprenderiam mais fácil e as meninas...

B: [se esforçam mais.

A: E desvantagem de dar aulas pra meninas... existe alguma desvantagem... alguma coisa que atrapalhe... que você acha que pode ser um empecilho?

B: Não... não vejo dificuldade de dar aula pra meninas (Carlos, professor da 7ª série)

O professor Carlos, por sua vez, percebia as meninas como mais dedicadas e os meninos com mais facilidade de aprendizagem do conteúdo matemático. Demonstrava gostar da dedicação das meninas e não percebia nenhuma desvantagem em ensinar-lhes. A visão de que os meninos teriam maior facilidade em Matemática contribuiria para a ideia de que a disciplina em questão é mais adequada a eles. Como se observou que as meninas desta turma obtinham melhor rendimento do que os meninos (CASAGRANDE; CARVALHO, M. G., 2010b), conclui-se que a dedicação delas compensava a suposta dificuldade de aprendizagem.

O professor Rafael percebia que a diferença principal entre o comportamento de meninos e meninas era que eles perguntavam mais, questionavam e buscavam sanar suas dúvidas e elas eram mais caprichosas e dedicadas, porém pouco questionadoras. Apontava como possível causa para o fato das meninas se calarem diante das dúvidas, a vergonha e a timidez, ou seja, a preocupação com o que os/as outros/as pensariam sobre elas. Esta característica era percebida pelo professor inclusive na estudante que mais participava da aula com questionamentos e respostas.

Esta percepção se evidencia na citação a seguir. Mesmo se destacando na sua turma a menina demonstrava sua timidez por meio do rosto enrubescido. Colocar seu pensamento diante da turma não era algo simples e natural para ela, mesmo dominando o conteúdo matemático de forma superior aos/às demais estudantes. A postura desta aluna evidencia o impacto da socialização diferenciada de meninos e meninas. O argumento de que as meninas são educadas para se calar, não serem inoportunas e atiradas, encontrado na obra de Souza e Fonseca (2010), se evidencia neste caso.

A: Você percebe alguma vantagem em ensinar para meninos?

B: Sim... justamente pelo fato deles não... de um modo geral ... com exceções claro ... eles não tem medo de perguntar ... e a menina ela tem... porque a menina não gosta de se expor né... quando entra na adolescência tudo... então eu vejo que pra ele... eu me sinto ... eu sei assim que se eu estiver explicando pra duas pessoas ... isso não é regra... mas de modo geral... prum menino e uma menina... o menino ele pergunta ... e a menina é mais difícil... e eu acho que o fato deles perguntarem ou não influencia e muito né ... (Rafael, professor da 8ª série)

Embora a maioria dos/as professores/as não tenha falado explicitamente sobre a preferência em ensinar meninas ou meninos, percebe-se que eles valorizavam mais as características encontradas nos meninos. Estas características são as mesmas apontadas por diversos estudos realizados no Brasil e no exterior (CARVALHO, M. P., 2001; DAL'IGNA, 2007; WALKERDINE, 1995; dentre outros) como as esperadas para o comportamento feminino e masculino.

A dedicação das meninas foi apontada pelos/as professores/as como a principal vantagem em ensinar-lhes, sendo uma qualidade feminina e a timidez e vergonha como a principal desvantagem encontrada nelas. A principal vantagem encontrada no ensino aos meninos é o fato de serem questionadores. A percepção

dos/as professores/as se aproxima da percepção dos/as estudantes apresentada no capítulo anterior. Eles/as também percebem as meninas como mais dedicadas e os meninos como mais questionadores. As entrevistas evidenciam que, na percepção dos/as professores/as, a combinação da dedicação com a coragem de questionar seria o ideal para o aprendizado matemático.

## 5.6 REGRAS: SEGUI-LAS, ROMPÊ-LAS OU QUESTIONÁ-LAS?

No que diz respeito à obediência às regras e normas estabelecidas pelos/as professores/as, os meninos eram percebidos como menos adaptados. A professora Marina evidenciava que os meninos eram mais desobedientes, porém não questionavam as regras, eles simplesmente não atendiam a solicitação. As meninas, por sua vez, além de não se submeterem às regras, questionavam-nas. Este relato mostra que a postura das alunas desta turma divergia da imagem passiva e cordata que se tem das meninas. Questionar as regras significava lutar pelos seus direitos, não se submeter. Como na opinião dos/as professores/as elas eram mais obedientes, conclui-se que o questionamento ocorria quando julgavam a regra inadequada, quando se sentiam lesadas pela norma imposta.

A: Quem desobedece mais quando você pede pra fazer alguma coisa?

B: Olha ...os meninos me desobedecem mais e as meninas me respondem mais.

A: Elas respondem... elas questionam?

B: Elas respondem... elas brigam mais ... elas respondem ... os meninos... eles ficam quietos mas eles não fazem ... elas não... elas já respondem na hora ou questionam na hora. (Marina, professora da 5ª série)

A percepção de que os meninos eram mais desobedientes, desordeiros e desafiadores era compartilhada pela professora Marjorie. Ela apontava o medo como razão para que as meninas fossem mais obedientes e acatassem melhor as regras e normas. O receio de serem mal interpretadas ou de serem advertidas em público faria com que elas se retraíssem e não questionassem as regras definidas pelos/as professores/as. Entretanto o não questionar não significa concordar com elas e fazer o que está sendo solicitado. Nas observações percebi que nesta turma (6ª série) elas realmente não se posicionavam contra o que era estabelecido como

norma, entretanto, de forma pouco barulhenta, por meio de bilhetinhos, de sinais ou de conversas em tom baixo, também infringiam as regras. Os meninos desta turma andavam pela sala e quando questionados geralmente apresentavam uma justificativa, plausível ou não, para o fato e voltavam aos seus lugares. As meninas se comunicavam por meio de sinais e quando se deslocavam até a carteira de um/a colega ficavam agachadas para não serem notadas pela professora. Elas se valiam de artifícios para não serem percebidas infringindo as regras e eles eram mais descuidados, aparentemente não se preocupando com a possível advertência.

A: E assim ... você estabelece algumas normas do que pode e do que não pode fazer em sala de aula né... quem você acha que desobedece mais os meninos ou as meninas?

B: Ah eles... os meninos são mais desordeiros.

A: Por que será que isso acontece?

B: Porque eles são mais desafiador né ... eles desafiam a gente ... eles testam a gente ... as meninas parece que tem um pouquinho mais de medo mais de receio agora os meninos não ... ele vão testando eles vão testando até onde eles podem ir ... até o limite deles ... então...

A: Vão testando o limite do professor?

B: É... se a gente vai cedendo eles vão abusando... eles vão abusando...então::: sempre é eles. (Marjorie, professora da 6ª série)

Na percepção do professor Carlos as meninas eram as que mais quebravam as regras estabelecidas por ele. Utilizavam desculpas variadas, muitas vezes baseadas em características físicas femininas, como o fato de menstruarem, para obterem tratamento diferenciado(sair mais frequentemente das sala). O professor reconheceu a dificuldade de saber se o argumento delas era verdadeiro ou apenas uma desculpa para conseguirem atingir seus objetivos. Este foi o único professor a considerar as meninas como mais desobedientes. Salienta-se que a 7ª série apresentava um domínio feminino na maioria das situações. Elas se destacavam pela participação, pelo rendimento e pelo questionamento, e na percepção do professor, pelo rompimento às regras também.

A: Você estabelece regra?

B: Claro.

A: E quem você acha que desobedece mais?

B: ... Eu acho que a menina.

A: De que forma elas desobedecem?

B: ... A menina ela sempre tem uma desculpa... ela sempre se agarra numa coisa pessoal ::: por exemplo... ai eu tô menstruada eu preciso sair porque estou menstruada... menino já não tem como jogar desse jeito ...ai professor eu tô com problema... então é difícil você saber o que realmente... então

elas tentam desviar muito mais do que os meninos. (Carlos, professor da 7ª série)

O professor Rafael não identificava quem mais rompia as regras, porém percebia que havia diferença na forma deste rompimento. Os meninos seriam mais indiscretos e deixariam claro que estavam desrespeitando o combinado e as meninas seriam discretas, limitando-se a não acatar a determinação do professor.

A: E quem você acha que rompe essas regras com mais facilidade?

B: Daí depende do tipo de rompimento ...porque o menino é um rompimento não silencioso ...oh eu não tô fazendo o que tu quer que eu faça ... a menina já é um rompimento silencioso ... ela não faz mas ela fica quietinha entendeu... o menino já deixa claro que não tá fazendo... não de propósito né... mas ele deixa claro que não. (Rafael, professor da 8ª série)

Nas quatro citações apresentadas neste item percebe-se que as meninas utilizam estratégias mais elaboradas para não atender a solicitação ou regra determinada pelos/as professores/as. As atitudes delas faziam com que eles/as vissem-nas como mais obedientes. Durante as observações percebi que as meninas eram as que mais se comunicavam durante as provas, de modo especial na 8ª série. Elas usavam a calculadora do celular, olhavam para a prova dos/as colegas, cochichavam, enfim, conseguiam “colar” sem serem percebidas. Os alunos quando faziam isso eram menos discretos e mais comumente flagrados pelos/as professores/as.

A professora Marina considerava a postura das meninas como prejudicial à relação professora/alunas. O desafio das meninas fazia com que ela se sentisse magoada. A professora argumentou ainda que fazia um trabalho pessoal para não deixar estas mágoas influenciarem na avaliação. Entretanto não dizia nada a respeito dos meninos que não acatavam as regras por ela estabelecidas. Aparentemente o rompimento das regras não incomodava a professora, porém o questionamento sim.

Por serem alunas entrando na adolescência a forma de questionamento poderia ser agressiva e ofensiva, pois elas estavam num processo de aprendizagem inclusive com relação à forma correta de questionar, de se posicionar. A forma como elas estavam fazendo isso seria inadequada e causaria desconforto à professora. Porém a postura das meninas poderia ser considerada quebra de estereótipo ao romper a passividade, comumente atribuída a elas, e lutar pelo que entendiam como

direito, como correto e justo. Uma interpretação possível para a mágoa da professora estaria baseada no fato de que ela não esperaria tal atitude das meninas. Talvez se este comportamento fosse encontrado nos meninos a mágoa não ocorresse.

A: Você acha que isso é favorável a elas ou não?

B: Com relação a minha relação com elas não é favorável ... tá...porque as respostas delas... eh... vai me ofendendo mais pessoalmente assim sabe...porque elas vão... então... com relação ao relacionamento nosso ... eu tenho que ir sempre apagando, apagando... eu não posso ir acumulando ... quando eu vou fechar a nota eu tenho que olhar só o número ... não olho o nome pra não saber quem é ... eu tenho que fazer assim... mas vai acumulando umas magoazinhas e depois passa. (Marina – professora da 5ª série)

A professora Marjorie percebia que existia um lado positivo no fato dos/as estudantes testarem os limites, buscarem saber até onde podiam ir, o que conseguiriam com suas atitudes. Este posicionamento seria útil no cotidiano e na vida profissional que requer pessoas com iniciativa e que defendam seus pontos de vista. Entretanto entendia que a postura, neste caso dos meninos, acabava atrapalhando o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Este fato seria negativo e prejudicaria os/as demais colegas

A: E você acha que essa ousadia maior deles é positiva ou é negativa?

B: ... Eu acho que é... nem positiva e nem negativa porque é uma coisa natural de todo o ser humano... a gente sempre tá testando nossos limites né ... então por um lado eles querem ver até onde podem ir...esse lado é positivo... mas por outro lado é que eles atrapalham com essa atitude... então tem os dois lados... pode ser positivo por um lado e negativo por outro.(Marjorie, professora da 6ª série)

A postura das meninas da 7ª série era considerada negativa pelo professor Carlos. A utilização de argumentos que não podiam ser comprovados, ou que não fossem verídicos, era considerada por ele como uma forma desleal de obter benefícios diferenciados. Neste caso o professor se referia exclusivamente ao fato de que as meninas diziam estar menstruadas para saírem da sala ou para não fazerem as atividades. A resposta não foi baseada no quebrar regras e sim na atitude de algumas meninas. Durante o período de observações foram raras as vezes que percebi as meninas utilizando este argumento. Porém elas eram a maioria dos/as estudantes que se ausentavam da sala durante as aulas. Como a solicitação era feita ao professor em voz baixa, não era possível identificar a

justificativa dada para a saída. Mesmo estando ciente de que o argumento poderia ser falso, o professor costumava atender a solicitação delas.

A: Você acha que esse quebrar de regras é alguma coisa positiva?

B: [ eu acho que é negativo ... porque elas se apropriam de uma inverdade para benefício próprio. (Carlos, professor da 7ª série)

Com exceção da professora Marjorie, os/as professores/as basearam-se em fatos pontuais para esta resposta. Sendo assim, não é possível afirmar com precisão qual é a opinião dos/as professores/as sobre o fato dos/as estudantes desobedecerem às normas estabelecidas. Porém foi possível sentir que estas atitudes desagradavam os/as professores/as, o que me leva a inferir que eles/as consideram a quebra de regras como uma atitude negativa.

## 5.7 OS ALUNOS E ALUNAS PREFEREM O PROFESSOR OU A PROFESSORA DE MATEMÁTICA?

Neste item analisarei a percepção de professores e estudantes sobre a adequação de homens e mulheres à profissão de professor/a de Matemática. Questionei tanto docentes quanto discentes sobre quem ensinava melhor, homem ou mulher. Iniciarei com a percepção dos/as estudantes sobre o tema.

A preferência dos/as estudantes foi baseada em suas experiências anteriores. Muitos/as não tinham tido aula com professores de Matemática até o momento da entrevista e por isso baseavam suas respostas em atitudes de professores de outras disciplinas ou no que achavam que seria melhor. O Quadro 8 apresenta os dados sobre as respostas dos alunos e das alunas quando perguntados/as sobre quem eles/as acreditavam ter mais habilidade para o ensino da Matemática ou se preferiam ter aula de Matemática com professor ou professora. A maioria dos alunos preferia ter aulas com professoras e a maioria das alunas preferia professores. No geral, os/as estudantes disseram considerar que as características encontradas nos professores eram mais adequadas ao ensino de Matemática. A 6ª série foi a única turma na qual a preferência geral foi por professora. Dentre os/as dez respondentes desta turma, seis disseram que as

professoras eram mais apropriadas para o ensino de Matemática, sendo quatro meninos e duas meninas. Destaca-se que a quantidade de estudantes que afirmam que a capacidade para o ensino não está relacionada ao sexo do/a profissional é significativa e predominante entre as meninas.

Outro fato a se observar é que entre os/as estudantes de 5ª e 6ª séries predominou a preferência por professoras e entre os/as estudantes de 7ª e 8ª séries, por professores. A maioria dos/as estudantes de 5ª e 6ª série ainda não tinham tido aula com professor de Matemática e este fato pode ter influenciado nas respostas. A preferência dos/as discentes coincidiu com o sexo do profissional que atuava naquela turma no ano da pesquisa. Este seria outro fato que possivelmente influenciaria na resposta.

Série	Preferência dos alunos			Preferência das alunas			Total por série		
	M	F	I	M	F	I	M	F	I
5ª	2	2	1	2	1	2	4	3	3
6ª	1	4	0	1	2	2	2	6	2
7ª	2	2	1	3	1	1	5	3	2
8ª	2	0	3	3	1	1	5	1	4
Total por sexo	7	8	5	9	5	6	16	13	11

**Quadro 8: Preferência dos/as discentes com relação ao sexo dos/as professores/as**

**Legenda: M - professor, F - professora, I – independente**

**Fonte: entrevista com os/as estudantes**

As justificativas para a preferência eram variadas. Os/as estudantes que julgavam as professoras como mais adequadas afirmavam que elas eram mais calmas, pacientes, usavam tom de voz mais suave como evidenciado na fala de Vitor e João. Pedro considerava que elas explicavam mais detalhadamente e isso facilitaria o aprendizado. Percebe-se nestas citações que características comumente associadas às mulheres como a calma, a paciência, e o cuidado eram percebidas pelos/as discentes como pontos positivos encontrados nas professoras.

B: Eu acho que ela::: explica melhor assim.

A: Ela explica mais:::

B: [suavemente... não grita muito... eu acho que os professores gritam mais. (Vitor, 5ª série)

B: Eu nunca tive aula com professor então eu não sei como que é, mas eu acho que com professora. Professora tem mais cuidado assim... tem mais calma com a gente assim... homem assim geralmente perde a paciência rápido assim... daí já não... já não tem tanta calma acaba... (João, 6ª série)

B: Uma professora... porque eu acho que Matemática tem que explicar muito né... certinho ... mas depende do professor... em Matemática eu acho melhor professora ... porque pra explicar mais certinho assim.( Pedro, 6ª série)

Alguns/mas estudantes justificaram a preferência pelos professores com base em características das professoras. Para Bianca, as professoras tinham mais dificuldade em serem respeitadas pela turma e isto dificultava o processo de ensino/aprendizagem. Amanda e Willian consideraram que os professores tinham mais domínio de classe e que traziam consigo a imagem de serem mais durões e bravos. Esta imagem faria com que os/as estudantes os respeitassem mais. As justificativas percebidas por alguns/mas estudantes como positivas, por outros eram entendidas como negativas. Se Vitor e João consideravam a falta de paciência e dureza dos homens como algo que atrapalhava, Willian e Amanda consideravam tais características facilitadoras no processo de ensino/aprendizagem

A: Por que você acha que o professor...

B: Porque a professora... ela briga mais... ela briga com os alunos mas os alunos não respeitam... mas o professor dá aula e os alunos respeitam... como o professor de geografia... o professor fala cos alunos, os alunos entendem mas quando é a professora ... não entendem ... começam tudo de novo. (Bianca, 5ª série)

B: Porque é assim... professor tem mais voz ativa... professora não ... professor ele chega e todo mundo já fala ... oh ele é bravo ...não sei o que e todo mundo fica quieto ...daí aprende mais... professora não... todo mundo... que eu estudei todo mundo ficava bagunçando... não prestava atenção. (Amanda, 8ª série)

B: ah... sei lá... porque... professor bota ordem na sala... depende da mulher num... tem aquela firmeza de pegar duro...de todo mundo ficar quieto... professor não... professor já bota ordem e todo mundo fica quieto ... daí é bem mais fácil de aprender. (Willian, 8ª série)

Os/as estudantes consideravam que os professores eram mais descontraídos e se valiam de brincadeiras para deixar a aula mais agradável. Esta era uma característica valorizada principalmente nas turmas que tinham professores, entretanto, também percebida por Bruhanna como positiva e facilitadora da aprendizagem.

B: Ah porque eu... ano passado acho que eu tive um professor e ele fazia brincadeirinha ::: ele era super legal ... e eu acho que professora não... professora é mais durona mais isso mais aquilo. (Bruhanna, 6ª série)

B: Porque acho que eles se enturmam mais tipo eu que sou piá assim acho que professor é melhor eles se enturmam mais ::brincam:: (Henrique, 7ª série)

A percepção sobre os/as docentes dependia de cada discente. Na mesma turma onde encontrei estudantes argumentando que a professora era mais paciente e calma, encontrei outros/as afirmando o contrário, como no caso de Bruhana que considerava a professora mais durona. Este fato evidenciava que a percepção era baseada nas características e experiências do/a observador/a. Alguns/mas entendiam que uma postura mais firme, rígida era positiva, outros/as percebiam como negativa. Era uma questão de percepção, da verdade de cada um/a, como cada pessoa se sentia em relação à determinada atitude.

As experiências de anos anteriores eram fundamentais para a percepção atual dos/as discentes. Muitos/as estudantes comparavam a experiência com o/a docente atual e os/as docentes anteriores para formar sua opinião. Isto se evidenciou na fala de Fernanda. Esta aluna teve experiências anteriores com professores e professoras e argumentava que não era possível dizer que um/a era melhor que o/a outro/a com base no sexo do/a profissional. A adequação para o ensino de Matemática dependeria da formação e capacidade individual e não do sexo.

B: É que depende né ... que nem eu já tive na quinta série um professor e uma professora que eles trocaram daí... na 6ª série tive duas professoras e na sétima eu tive um professor. Na 5ª série a primeira professora não era tão boa::: eu preferia o meu professor que ele até ensinava de uma forma melhor... na 6ª série a primeira professora que eu tive nossa::: eu tirei nota muito boa em::: Matemática eu aprendi e até hoje eu lembro porque ela explicava de um jeito muito interessante. Só que daí quando mudou a professora eu lembro que ela foi explicar equação ah porque tem que por maçã de um lado e banana de outro eu não quero aprender desse jeito né ::: eu vou usar isso quando eu ficar adulta ah eu vou por maçã de um lado e banana do outro? Não então daí eu pedia ajuda pra uma amiga minha pra me ensinar porque era melhor do que a professora explicando e esse ano o Carlos explica bem acho que tudo o que ele explicou eu entendi até hoje. Mas eu acho que esse negócio eu acho que depende muito da pessoa do homem e da mulher. (Fernanda, 7ª série)

Fernanda foi a única estudante que baseou sua resposta na forma como o/a docente trabalhava o conteúdo matemático, em sua habilidade para ensinar, na metodologia usada pelo/a profissional. Pedro percebia características positivas tanto nos professores quanto nas professoras. As características que ele percebia e

valorizava em um eram diferentes das que indicava como positivas na outra. Era uma percepção baseada na forma de tratamento dos/as docentes e na imposição de disciplina que foi partilhada com os/as demais estudantes entrevistados/as. Embora existisse a valorização destas características encontradas em um/a ou outro/a, percebe-se que muitos/as estudantes generalizavam e falavam como se todos os professores e todas as professoras fossem iguais, tivessem as mesmas características e habilidades. Esta generalização impede a percepção de que existem muitas formas de ser professor e professora, de viver a masculinidade e a feminilidade.

A: Quem tem mais jeito pra ensinar?

B: Acho que com os dois é bom...porque... eh... a mulher ela tem assim... ah...tem uma delicadeza natural pra ensinar... ela é mais paciente essas coisas ... mas o professor também sabe ensinar ... sabe ele:.... sabe pegar pesado ...sabe cobrar do aluno também ... sabe ensinar... então eu acho que com os dois seria bom... não tem diferença entre eles. (Pedro, 8ª série)

Com a análise destes dados não se pode concluir quem os/as estudantes consideravam melhor no exercício do magistério na disciplina de Matemática, pois as opiniões e os argumentos eram variados. Ora favoreciam as mulheres e ora favoreciam os homens. Mas conclui-se que eles/as percebiam formas diferenciadas de homens e mulheres ensinar. Consideravam a calma, delicadeza, tranquilidade como características femininas e a postura firme, severa, disciplinadora como características masculinas. Essas diferenças de postura de professores e professoras ora eram vistas como positivas e ora entendidas como negativas. O que era valorizado por uns/umas era desvalorizado por outros/as. Ou seja, há uma multiplicidade de formas de perceber a relação de professores e professoras com o ensino de Matemática.

O prazer em ensinar foi apontado por Elaine como a característica que fazia com que o professor Rafael fosse o melhor professor que ela teve até o momento da entrevista.

A: Você acha que pra dar aula de Matemática é melhor um professor ou uma professora?

B: Eu não sei... até hoje os professores que eu tive eu tive a maioria mulheres ... mas o professor... não sei por um lado este ano o professor ele é o meu melhor professor de Matemática até hoje... de todos os professores que eu já tive ele foi o melhor.

A: Mas você acha que isso é por que ele é homem ou por que é ele?

B: Eu acho que é porque é ele... pelo método dele de ensino... pelo jeito dele de ensinar que ele é brincalhão e tudo, conversa ... acho que é pelo jeito dele... e porque ele faz uma coisa que ele gosta ... se ele tivesse forçado a fazê talvez ele não trataria os alunos como ele trata ...porque ele faz uma coisa que ele gosta... dá pra perceber que ele gosta de dar aula que ele tem gosto no que ele faz. (Elaine, 8ª série)

Sendo assim, perguntei aos professores se eles gostavam de dar aulas de Matemática. Os/as professores/as disseram estar na profissão pelo prazer de ensinar, sendo que a professora Marina e o professor Rafael foram enfáticos em suas respostas. Por elas percebe-se a confirmação da percepção de Elaine sobre o professor Rafael.

O professor Carlos e a professora Marjorie afirmaram que os homens teriam mais facilidade para dar aula de Matemática. A professora Marina disse que essa capacidade ou facilidade independe do sexo e o professor Rafael não soube responder. A professora Marjorie considera que os/as estudantes têm mais respeito e medo dos professores. Eles teriam mais facilidade de impor normas e regras e os/as estudantes obedeceriam mais. Este argumento também foi encontrado nas falas dos/as estudantes que preferiam ter aula com professores.

A: E você acha que é mais fácil pra homem ou pra mulher dar aula de Matemática?

B: Pois é ... essa pergunta... eu acho que tanto faz ... eu acho que não faz diferença nenhuma. (Marina, professora da 5ª série)

A: Você acha que é mais fácil para os homens ou as mulheres dar aula...

B: [Os homens... com certeza.

A: Em todas as séries?

B: Eu acho que nas iniciais ... a figura feminina... eu acho que:::eles aprenderiam... não que eles aprenderiam mais... mas eles se identificariam mais com a figura feminina... porque eles estão passando por um processo de ::: transformação da 4ª série pra 5ª serie... então já é difícil pra eles ter toda essa mudança... e no caso da professora eu sei que ela é mais afetiva... eles precisam desse afeto ainda... eles não desmamaram entre aspas... mas eu acredito que nas séries iniciais é melhor uma professora feminina... 6ª, 7ª, 8ª e ensino médio... professor masculino com certeza. (Carlos, professor da 7ª série)

A: Ah:::você acha que é mais fácil pra um professor ou pra uma professora dar aula de Matemática?

B: Eu acho que é mais fácil pra um professor.... eles respeitam mais ... pelo menos pelas experiências que eu já vi... quando é um professor eles tem um respeito maior... um medo... não digo as meninas porque tem certas meninas que são... meio atiradinhas né... (Marjorie, professora da 6ª série)

O professor Carlos destaca a afetividade como uma característica encontrada nas professoras. Esta característica faria com que elas fossem mais indicadas para o ensino nas séries iniciais. O argumento do professor também coincide com a opinião dos/as estudantes que preferem ter aulas com professoras. Como vimos anteriormente, a maioria dos estudantes de 5ª e 6ª série preferiam ter aulas com professoras, fato que confirmaria a percepção do professor Carlos.

Os argumentos sobre a adequação, preferência ou capacidade de homens e mulheres para o ensino de Matemática aqui apresentados são baseados em características percebidas como definidoras da masculinidade e da feminilidade. Percebe-se que há uma generalização e padronização sobre o que se espera encontrar em um/a ou em outro/a. É um discurso no qual percebe-se a existência de um padrão de professor e de professora, como se o sexo fosse o definidor do comportamento, da forma de agir e da capacidade de cada profissional. São argumentos baseados em estereótipos, em padrões fixos e imutáveis.

No que se refere à preferência dos/as estudantes, os/as professores/as tinham opiniões diversas. A professora Marjorie afirmou que meninos preferiam ter aulas com professoras e meninas com professores. Baseava seu argumento na questão familiar. Eles confiariam mais em profissionais do sexo oposto ao deles. O professor Carlos acreditava que os/as estudantes preferiam o professor. Eles teriam mais respeito e medo dos profissionais masculinos. O receio e medo apareceram tanto na fala dos/as estudantes quanto na fala dos/as professores/as. Os/as discentes respeitariam os professores por medo de serem repreendidos/as e como as professoras seriam mais amáveis eles não teriam medo e não respeitariam, fato que, na opinião deles/as, causaria dificuldade para o processo de ensino/aprendizagem.

A: Você acha que os alunos preferem... você disse que acha que o professor tem mais facilidade... mas você acha que os alunos preferem ter aula com professor ou professora de Matemática?

B: Se for menino eles preferem professora se for menina elas preferem professor.

A: E porque acontece isso?

B: Não sei ... eu acho que é aquela questão de pai e mãe ::: eles tem aquela ...essa visão::: extensão da casa ... um pai e uma mãe ... então as vezes eles confiam mais também em confidenciar certas coisas ... e também vai do professor conquistar também eles né. (Marjorie, professora da 6ª série)

A: Você acha que os alunos preferem ter aulas com professora ou professor?

B: Eu acho que com professor.

A: Por que você entende assim?

B: E::: eu acho que eles se limitam mais ... a figura feminina eles acabam se aproveitando das situações e a figura masculina eles ficam mais receosos. (Carlos, professor da 7ª série)

O professor Rafael e a professora Marina não têm opinião formada sobre este tema, mas o professor arriscou dizer que os/as estudantes preferiam ter aulas com as professoras. Como era um palpite, não tinha justificativa para este pensamento.

Com a análise dos dados sobre a percepção de estudantes e docentes sobre a capacidade e habilidade de professoras e professores para o ensino de Matemática percebe-se que estas são diversas. Os dados não permitem afirmações precisas sobre tal preferência, entretanto evidenciam que há percepções diferenciadas sobre a atuação docente de homens e mulheres no ensino de Matemática tanto entre os/as professores/as quanto entre os/as estudantes. São percepções baseadas no domínio de classe, na forma como uns/umas e outros/as se relacionam com os/as discentes. Somente uma estudante relacionou sua forma de perceber a relação professor/a de Matemática/estudantes com base na capacidade de ministrar o conteúdo matemático.

Neste capítulo analisei a percepção docente sobre o relacionamento entre os discentes e destes com a Matemática, bem como a participação destes/as nas aulas. Percebi que os/as profissionais têm uma percepção semelhante a dos/as estudantes com relação a tais assuntos. No relacionamento entre discentes ocorrem manifestações de preconceito especialmente ligado à sexualidade. Os/as professores/as não relataram a percepção de preconceito baseado no gênero. Isso pode significar que não existia tal preconceito entre os/as estudantes ou que os/a profissionais não percebiam tais manifestações por entenderem como normais e naturais.

Os/as professores/as relataram a existência de preconceito com relação à própria Matemática. Os/as estudantes chegariam à escola com o pensamento de que a Matemática é uma disciplina difícil e isso dificultaria a aprendizagem. A influência dos pais e mães seria fundamental para a construção de tal preconceito.

Existe similaridade na forma como docentes e discentes percebiam a relação de professores e professoras com a Matemática e com os/as estudantes. Esta percepção era baseada em estereótipos que invisibilizavam a multiplicidade de femininos e masculinos no interior do magistério.

De modo geral, as análises baseadas nas percepções dos/as docentes se assemelham às realizadas a partir das falas dos/as discentes apresentadas no capítulo anterior.

Com base no argumento dos/as estudantes conclui-se que eles/as gostavam de professores/as disciplinadores/as e que não encontravam esta característica nas professoras.

## 6 O RENDIMENTO ESCOLAR DE ALUNOS E ALUNAS NA PERSPECTIVA DOS/AS DOCENTES E DISCENTES

Este capítulo será destinado à análise do rendimento escolar de alunos e alunas. A análise será baseada na percepção dos estudantes, dos/as docentes, bem como na análise do rendimento apresentado nos diários de classe das turmas pesquisadas. Farei ainda a comparação entre os rendimentos dos/as estudantes do Colégio Centenário em 2008 e o rendimento dos/as discentes das turmas pesquisadas em 2009 com o intuito de perceber se estes apresentaram rendimento compatível com o padrão apresentado no ano anterior.

### 6.1 A PERCEPÇÃO DOS/AS ESTUDANTES SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR

Ao serem questionados/as sobre o seu próprio rendimento em Matemática os/as estudantes apresentaram respostas diversas. Senti a necessidade de saber o que eles/as entendiam como uma boa nota para ter melhores condições de analisar suas falas a respeito do próprio desempenho. Busquei saber a partir de que média eles consideravam ser o rendimento satisfatório em Matemática.

Salienta-se que dentre os/as entrevistados/as encontravam-se alunos e alunas que tinham conseguido bons resultados nas avaliações e outros nem tanto. A percepção dos/as estudantes evidenciava que eles/as eram exigentes com relação ao desempenho dos/as bons/boas alunos/as, principalmente quando se considera que a média para a aprovação no Estado do Paraná era de 60 no ano da pesquisa. Os dados aqui apresentados indicam que os/as discentes consideravam necessário saber mais do que o suficiente para aprovação para ser considerado/a bom/boa em Matemática. Entretanto, nem sempre seus esforços eram suficientes para atingir tais resultados, ficando suas médias significativamente abaixo das notas consideradas por eles/as como boas (Quadro 9).

Notas	Meninos	Meninas
-------	---------	---------

	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	Tota l	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	Tota l
Maiores que 95	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maiores que 90	1	-	1	2	4	-	1	1	1	3
Maiores que 85	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1
Maiores que 80	3	2	2	2	9	2	1	2	3	8
Maiores que 75	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-
Maiores que 70	1	1	2	-	4	2	3	2	-	7
Maiores que 65	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maiores que 60	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Total	5	5	5	5	20	5	5	5	5	20

**Quadro 9: Percepção dos/as discentes sobre boas notas em Matemática**  
**Fonte: entrevista com os/as discentes**

Havia diferença entre a percepção de meninos e meninas sobre o que era uma boa nota. Para os meninos as notas deviam ser superiores ao que as meninas consideravam bom. Todos os meninos consideravam ideal obter resultados acima de 70 e quatorze deles disseram que a nota deveria ser superior a 80. Um número expressivo de meninas (12)<sup>43</sup> também considerou que uma boa nota deveria ser superior a 80 (Quadro 9). Entretanto, uma menina afirmou que 60 seria uma boa nota e sete delas disseram que acima de 70 já estava bom. Por estes números percebe-se que os meninos eram mais exigentes do que as meninas ao qualificar uma nota como boa. Porém, os dados podem indicar que as meninas apontaram notas mais próximas do rendimento delas e este fato as tornaria mais realistas do que eles.

Comparando as notas consideradas boas com as médias obtidas durante o ano de 2009 (Quadro 10) observa-se que na 5<sup>a</sup> série, apenas uma menina (Bianca) e um menino (Rafael) obtiveram média superior às notas consideradas por eles como boas. Dentre os/as entrevistados/as da 6<sup>a</sup> série, três meninos (Francisco, João e Ronaldo) obtiveram resultados superiores aos que consideravam bons. Na 7<sup>a</sup> série a nota considerada boa foi superada por apenas uma menina (Isabela) e na 8<sup>a</sup> uma menina (Elaine) e um menino (Pedro) superaram estas notas. Outro menino (Junior) teve rendimento igual ao que considerava uma boa nota.

Estes números evidenciam que os/as estudantes apresentavam rendimento inferior ao que consideravam bom. Este fato indicaria que os/as discentes

---

<sup>43</sup> Para chegar a estes números foram somados os números relativos a 80, 85 e 90.

percebiam que seus rendimentos deveriam ser significativamente superiores para que pudessem se considerar bons em Matemática. Olhando para este quadro, pode-se afirmar que a maioria dos/as estudantes não considerava bom o próprio desempenho na disciplina. Suas notas não atingiam o que, na opinião deles/as, seria uma boa nota. Esta percepção independia do sexo do/a estudante.

As respostas dadas no momento da entrevista se assemelham às encontradas no questionário aplicado aos/às estudantes no ano de 2009. Discentes que naquele momento afirmaram que às vezes obtinham boas notas nas avaliações, ficaram com notas próximas da média. Os que afirmavam obter bons resultados tiveram a afirmação confirmada ao final do ano. Foram poucos os casos que a resposta ao questionário divergiu das respostas no momento da entrevista e das notas constantes nos diários de classe. Esta similaridade evidencia que os/as estudantes tinham noção de seu rendimento escolar e assumiam-no independente de como fosse.

Nome fictício	Sexo	Série	Nota considerada boa	Média obtida no ano	Resposta ao questionário <sup>44</sup>	Percepção dos/as discentes sobre seu rendimento/notas - entrevista
Bianca	F	5ª	60	73	Às vezes	Mais ou menos.
Kate	F	5ª	70	61	Às vezes	Setenta pra cima.
Stefani	F	5ª	80	60	Às vezes	Mais ou menos.
Tainá	F	5ª	70	66	Às vezes	Bom ... (hesitante).
Vitória	F	5ª	80	76	Às vezes	São boas.
Braulín	M	5ª	90	51	Às vezes	Bom ... até agora eu não tirei... eh... eu tirei uma vermelha em Matemática.
Gustavo	M	5ª	80	61	Às vezes	Não muito bom.
Ivo	M	5ª	80	60	Não	É difícil viu... aprender assim.
Rafael	M	5ª	70	78	Sim	Bom.
Vitor	M	5ª	80	67	Sim	Setenta oitenta tudo nessa média.
Beatriz	F	6ª	70	49	Não	Horrível.
Bruhanna	F	6ª	80	65	Às vezes	Mais ou menos.
Gervásia	F	6ª	70	66	Às vezes	Não muito bem.
Nicole	F	6ª	90	68	Às vezes	Não porque melhor seria nove.
Tábata	F	6ª	70	45	Às vezes	Não são boas.
Adriano	M	6ª	80	62	Sim	Eh::: seis, sete...sempre.
Francisco	M	6ª	75	79	Às vezes	Meu rendimento até tá bom.

<sup>44</sup> Respostas à pergunta "Você costuma obter bons resultados nas avaliações de matemática?" de um questionário aplicado aos/às estudantes que participaram desta pesquisa. Alguns/mas estudantes não estavam em classe no dia da aplicação do questionário por este motivo aparecem sem resposta.

João	M	6 <sup>a</sup>	80	94	Sim	Bom.
Pedro	M	6 <sup>a</sup>	75	55	Às vezes	Ah ... não é muito bom.
Ronaldo	M	6 <sup>a</sup>	70	81	Sim	Bem até.
Fernanda	F	7 <sup>a</sup>	90	81	Às vezes	Ah ... razoável.
Isabela	F	7 <sup>a</sup>	80	91	Sim	São ... bem ... na verdade é porque eu já passei por esta matéria porque eu sou reprovada né. Mas o ano passado eu tirava três, dois, cinco.
Mel	F	7 <sup>a</sup>	70	51	Às vezes	As notas não são muito boas.
Nicole	F	7 <sup>a</sup>	70	46	Não	Abaixo da média.
Thayna	F	7 <sup>a</sup>	80	52	Não	Ah:: ...minhas notas estão bem baixas na Matemática.
Alex	M	7 <sup>a</sup>	90	56	Sem resposta	Eram melhores... só que agora deu uma caída, mas já consegui recuperar já.
André	M	7 <sup>a</sup>	70	66	Às vezes	Baixas.
Henrique	M	7 <sup>a</sup>	70	50	Às vezes	Mais ou menos... médias assim.
João	M	7 <sup>a</sup>	80	43	Às vezes	Bom eu ia bem até o ano passado agora que eu dei uma caída.
Lucas	M	7 <sup>a</sup>	80	75	Não	Boas.
Amanda	F	8 <sup>a</sup>	80	60	Não	Nossa... eu vou mal::: eu tiro só nota vermelha.
Ariadne	F	8 <sup>a</sup>	85	70	Às vezes	Eu tiro sempre a média em Matemática né.
Elaine	F	8 <sup>a</sup>	80	90	Sem resposta	Oh... eu não vou dizer que eu sou ótima assim pq a gente tem os nossos defeitos né ... eu vou bem sim em Matemática.
Gabriela	F	8 <sup>a</sup>	90	86	Sim	Ah... eu vou bem.
Suelen	F	8 <sup>a</sup>	80	63	Às vezes	Mais ou menos... agora tá melhor...
Bob	M	8 <sup>a</sup>	80	57	Sim	Sinceramente ... eu acho que meio a meio
Junior	M	8 <sup>a</sup>	80	80	Sim	Não é aquele bom assim de nove pra cima, mas também não é nota baixa né.
Pedro	M	8 <sup>a</sup>	90	91	Mais ou menos	Digamos que ... bom assim sabe.
Pedro Almeida	M	8 <sup>a</sup>	85	80	Sim	Bom.
Willian	M	8 <sup>a</sup>	90	48	Às vezes	Eh:: tipo... não é bom, mas em relação as outras matérias, eu me dedico um pouco mais a Matemática.

**Quadro 10: Comparação entre as notas consideradas boas, as médias obtidas e a percepção sobre o próprio rendimento.**

**Fonte: Diários de classe e entrevistas com os/as estudantes.**

Este fato pode ser justificado quando considera-se que eles/as tinham conhecimento de quais eram suas médias naquele ano. Dos/as quarenta estudantes entrevistados/as, doze (cinco meninas e sete meninos) não obtiveram média suficiente para aprovação<sup>45</sup>. Nenhum/a desses/as estudantes considerava seu rendimento bom, apenas um dizia que estava na média. Destaca-se que no momento da entrevista o ano letivo ainda não havia acabado. Os/as estudantes desconheciam suas médias do quarto bimestre.

Em estudo anterior (CASAGRANDE; CARVALHO, M. G., no prelo) considerou-se que estudantes que obtiveram médias superiores a 70 apresentavam bom desempenho escolar. Assumindo este mesmo parâmetro para esta tese, percebemos que alguns alunos que obtiveram bom desempenho não tinham essa percepção. É o caso de Bianca da 5ª série que considerou mais ou menos a média 73, Fernanda da 7ª série que considerou 81 como razoável e Ariadne da 8ª série que afirmou ficar na média e sua nota foi 70. Estas meninas se mostraram exigentes com o próprio desempenho, demonstrando esperar rendimento superior à média. No caso da Ariadne e da Fernanda, suas notas embora se encaixassem no que estou considerando como boas, não atingiam o que elas consideravam assim. Esta pode ser uma das justificativas para que elas não se qualificassem como portadoras de bons desempenhos.

Poucos/as estudantes consideravam seus rendimentos melhores do que eram. Apenas na 5ª série isso ocorria e somente com uma menina e um menino. Ao avaliar o próprio desempenho, alunos e alunas foram realistas e demonstraram ter ciência de qual era a sua situação neste quesito.

A sétima série foi a turma que apresentou o maior número de alunas (três) e de alunos (três) com notas inferiores à média para aprovação. Esta era a turma na qual as alunas eram mais participativas, perguntavam e respondiam mais do que os alunos. Este tipo de atitude não se converteu em bom desempenho, pois três das cinco entrevistadas não apresentaram rendimento suficiente para obter a aprovação. Como, dentre os/as entrevistados/as, o índice de reprovação de meninas e meninos nesta turma foi igual, pode-se concluir que outros fatores, que não o sexo dos/as

---

<sup>45</sup> Como nos diários analisados não constavam os resultados após o conselho de classe, os estudantes sem média para a aprovação não necessariamente foram reprovados. A exceção foi a 6ª

estudantes, tenha influenciado no baixo desempenho dos/as discentes. Estes números convergem para o argumento de Velho e Leon (1998) entretanto, neste caso, os meninos também apresentaram a mesma dificuldade e o estudo das referidas autoras não fala nada sobre eles. Alguns estudantes da 7ª série apontavam que houve uma queda em seu rendimento naquele ano como no caso de João. Por outro lado, Isabela atribuía suas notas ao fato de que estava cursando aquela série pela segunda vez.

Destaca-se que todos/as os/as estudantes da 8ª série consideraram bom rendimento as notas acima de 80 e a metade deles/as obtiveram médias iguais ou superiores a 80. Esta foi a turma com maior número de entrevistados/as com notas acima da média. Os dados evidenciam que os estudantes mais velhos eram os mais exigentes e que tinham melhor desempenho.

O rendimento dos/as entrevistados/as apresentava perceptível variação no que dizia respeito ao sexo do/a discente. O rendimento dos meninos entrevistados superou ao das meninas somente na 6ª série. Este resultado condiz com a percepção dos/as estudantes e da professora sobre a participação em sala de aula. Na 6ª série, as meninas eram pouco participativas e esta seria uma das causas para o menor rendimento delas. A diferença entre as notas deles e delas foi grande (15,6) e a média das meninas entrevistadas foi inferior à média mínima para a aprovação.

Série	Médias anuais dos/as entrevistados/as			Diferença entre as médias das alunas e dos alunos (D = 2ª coluna – 3ª coluna)
	Alunas	Alunos	Geral	
5ª	67,2	63,6	65,3	3,6
6ª	58,6	74,2	66,4	-15,6
7ª	64,2	58	61,1	6,2
8ª	73,8	71,2	72,5	2,6
<b>Total</b>	66	66,8	66,4	-0,8

**Quadro 11: Médias dos/as discentes entrevistados/as**

Fonte: Diários de classe

---

série cujo diário já apresentava o resultado final.

Observa-se que a maior média geral foi na 8ª série. Foi também nesta série que a diferença entre o rendimento deles e delas foi menor. Estes números evidenciam que os/as estudantes mais velhos/as apresentam melhor rendimento que os/as mais jovens. É necessário frisar que muitos fatores podem estar influenciando nestes resultados. Como não temos neste quadro a nota de todos/as os/as estudantes, este resultado seria fruto da seleção que fiz para a entrevista. A postura do/a professor/a e dos/as estudantes também influenciaria no rendimento, ou seja, é precoce dizer que a idade dos/as estudantes se constitui no principal fator determinante do rendimento.

Ao considerar a nota de todos/as os/as estudantes das turmas pesquisadas (Quadro 12) percebe-se que o panorama se modifica de modo especial na 6ª e 8ª séries, nas quais as médias gerais são significativamente diferentes das médias dos/as entrevistados/as. Em duas turmas as médias masculinas superam as femininas, porém as diferenças não são tão significativas quanto no Quadro 11. No geral as médias, tanto dos alunos quanto das alunas, diminuem quando se aumenta o universo pesquisado.

É importante ressaltar que dentre os/as entrevistados/as encontravam-se os/as estudantes com melhor desempenho de todas as turmas, fato este que contribui para que as médias dos/as entrevistados/as fosse superior à média geral. Lembro que a escolha dos/as entrevistados/as foi baseada na postura destes/as durante as aulas de Matemática. Procurei ter no grupo estudantes participativos/as e outros/as nem tanto, porém desconhecia o rendimento de cada um/a.

para o desenvolvimento do estudo, elas apresentavam rendimento inferior ao deles.

Séries	Médias anuais - 2009			Diferença entre as médias das alunas e dos alunos (D = 2ª coluna - 3ª coluna)
	Alunas	Alunos	Geral	
5ª	61,5	59,4	60,3	2,1
6ª	51	54,1	52,6	-3,1
7ª	60,9	58,3	59,8	2,6
8ª	57,4	60,7	59	-3,3
<b>Total</b>	57,8	58,2	58	-0,4

**Quadro 12- Média geral por série e por sexo**

Fonte: Diários de classe-2009

Quando se analisa o quadro de notas pensando na forma como estudantes e profissionais percebiam o relacionamento de meninos e meninas com a Matemática apresentado no capítulo anterior, percebe-se que o fato delas serem consideradas mais esforçadas, organizadas, fazerem as tarefas com mais capricho não se refletiu em melhores notas. A média geral masculina foi superior à média feminina. Com base nesta observação conclui-se que este comportamento das meninas não era decisivo para aumentar o desempenho escolar, neste caso. Outra interpretação possível é que caso as meninas assumissem postura semelhante a dos meninos, ou seja, fossem desorganizadas, desordeiras, não fizessem as atividades, suas notas seriam reduzidas e ficariam mais distantes do rendimento masculino. Ou seja, mesmo com comportamento mais adaptado ao necessário

Série	Percepção dos alunos sobre quem obtém melhores notas			Percepção das alunas sobre quem obtém melhores notas		
	meninos	meninas	independe	meninos	meninas	independe
5 <sup>a</sup>	1	3	1	3	2	0
6 <sup>a</sup>	4	0	1	5	0	0
7 <sup>a</sup>	0	3	2	0	3	2
8 <sup>a</sup>	0	4	1	1	2	2
total	5	10	5	9	7	4

**Quadro 13: Percepção dos/as discentes sobre o rendimento de alunas e alunos**

**Fonte: Entrevista com os/as discentes**

Questionei os/as estudantes sobre qual era a percepção deles/as sobre o rendimento de alunas e alunos. Na percepção dos alunos, as meninas obtinham melhor desempenho. Por outro lado, as alunas diziam que os meninos apresentavam rendimento superior ao das meninas, ou seja, a percepção era de que estudantes do sexo oposto apresentavam melhor rendimento em Matemática. Aparentemente esta foi uma coincidência, porém pode indicar que os meninos consideravam o trabalho, a dedicação e capricho percebidos por eles como presentes no comportamento feminino como mais apropriados para os estudos, e isso resultaria em melhores notas, e que as meninas consideravam o fato dos meninos serem mais agitados como produtor de melhores resultados. Outra possível razão para esta percepção seria o fato dos/as estudantes terem noção de como era o desempenho dos/as colegas e davam suas respostas baseadas na forma como percebiam tal desempenho. Poderia significar ainda que como eles/as

afirmaram preferir se relacionar com estudantes do mesmo sexo em capítulo anterior desconheciam o rendimento do sexo oposto. Baseavam suas respostas apenas no baixo desempenho de seus/suas colegas do mesmo sexo.

Ao comparar os dados dos Quadros 11 e 13, percebe-se que os/as estudantes, em sua maioria, apresentavam respostas próximas à realidade. Percebe-se que dentre os dez entrevistados da 6ª série, nove disseram que os meninos obtinham as melhores notas, fato confirmado quando se observa as médias dos/as entrevistados/as e da turma em geral. Estudantes das outras três turmas diziam que as meninas obtinham melhores resultados nas avaliações, mesmo na 8ª série, turma na qual os alunos apresentavam médias superiores. Estes números indicam que aqueles/as jovens estavam atentos/as ao que acontecia em sua sala de aula, com seus/suas colegas.

Evidencia-se na fala dos/as estudantes a percepção de que meninas e meninos apresentavam comportamentos diferenciados nas aulas de Matemática e, na opinião deles/as, esta diferença de postura teria interferência direta no rendimento. Nos trechos de entrevistas a seguir, percebe-se que para eles/as havia um padrão de masculino e feminino, como se todos os meninos fossem relaxados, desordeiros e desinteressados e todas as meninas caprichosas, estudiosas e atentas. As falas são baseadas em estereótipos que segundo Carvalho, M. P. (2003) enquadra todos/as em um padrão e não permite perceber a multiplicidade.

O fato destes/as estudantes serem jovens e já apresentarem respostas baseadas em estereótipos permite concluir que a construção destes padrões ocorre desde cedo. Enquadrar todos/as em um único formato dificulta a percepção de que pessoas do mesmo sexo podem ter comportamentos diferenciados e pode gerar preconceitos contra os/as que não se enquadram no modelo percebido como adequado para meninos e meninas. Esta ideia de padrão único é perceptível nos trechos de entrevistas citados a seguir e em outros não apresentados aqui.

A: Na sua sala quem tem as notas melhores?

B: As meninas

A: Porque você acha que acontece isso?

B: Porque os meninos só ficam brincando, as meninas já prestam atenção.  
(Gustavo, 5ª série)

A: Por que você acha que elas tiram notas melhores?

B: Porque elas fazem os trabalhos ... os meninos são mais relaxados e não querem fazer a lição. (Kate, 6ª série)

A: O que interfere no teu rendimento?

B: Bagunça... interfere bastante.

A: Bagunça dos colegas ou quando você conversa?

B: Eu não converso tanto pra ser bem sincera... (Gervásia, 6ª série)

A: O que você acha que interfere no teu rendimento?

B: Ah... os alunos com certeza né ... alguns fazem muita bagunça não querem aprender...

A: então o comportamento da turma influencia no teu rendimento. B: isso... não só meu mas dos outros que querem aprender também. (Ronaldo, 6ª série)

A questão do padrão se manifesta como fator de perplexidade na fala de Gervásia. Ela manifesta dificuldade de lidar com o fato de um colega que obtém bom rendimento participar da desordem provavelmente por considerar que a conversa durante as aulas deveria fazer com que ele não obtivesse bom resultado. No trecho da entrevista apresentado a seguir, percebe-se que na visão dela, o rendimento escolar tem relação direta com o comportamento em sala de aula, ela demonstra estranheza e desconforto quando alguém foge deste padrão.

A reflexão de Gervásia evidencia a necessidade de não se buscar causa única ao interpretar um fenômeno. Esta visão evidencia que o padrão de comportamento não era o único fator a interferir no desempenho de alunos e alunas.

A: Quem tira as melhores notas?

B: São eles.

A: Por que você acha que isso acontece?

B: Eu não sei.. até mesmo um lá que vive tirando cem ... ele conversa... eu não entendo ...ele tira só ... ele nunca tirou vermelha na vida dele... até tem menina lá... só que é só uma... que é bem em tudo ... ela conversa de vez em quando mas ela só tira nota boa (Gervásia, 6ª série)

Os/as próprios/as entrevistados/as apontavam outros fatores que influenciariam, em maior ou menor grau, no desempenho escolar. Estudantes da 7ª e 8ª séries percebiam que o desempenho dependia do próprio comportamento. Eles afirmaram que estudar mais, dedicar mais tempo para a realização das tarefas, prestar atenção possibilitaria obter melhores notas. O conteúdo também interferiria nos resultados. Para Fernanda, alguns conteúdos não são compreendidos pelos/as estudantes e isso resultaria em menor nota.

A: E o que você acha que influencia pra você tirar nota melhor?

B: Eu acho que vai do aluno tipo principalmente porque a gente é que tem que se esforça [...] se a gente não tira nota boa agora é porque a gente não se esforçou ou porque a gente não entendeu. Porque tem algumas coisas que a gente não entende mesmo. (Fernanda, 7ª série)

A: O que influencia no desempenho?

B: Eu acho que em primeiro lugar é o tempo né... se a gente não tem o tempo muito apertado e em segundo lugar é a própria vontade da pessoa né ... [...] de querer realmente fazer... (Pedro, 8ª série)

Estudar em casa também foi apontado como relevante para que os/as estudantes conseguissem assimilar e fixar o conteúdo desenvolvido durante as aulas. A maioria deles/as afirmava realizar as tarefas que os/as professores/as pediam que fizessem em casa e julgavam importante este comportamento.

A: O que influencia no rendimento?

B: Acho que o que influencia mesmo assim é... essa parada de chegar em casa e estudá... (Bob, 8ª série)

A: O que influencia no teu rendimento?

B: Pra uma nota melhor é claro que é prestar atenção no que o professor fala ... e procurar fazer em casa porque Matemática quanto mais você praticar melhor você fica nela... e caí o rendimento é você não prestar atenção daí cai o teu rendimento... é só prestando atenção pra você saber... se você não prestar atenção você não sabe daí. (William 8ª série)

Durante as observações, percebi que nas turmas de 5ª e 6ª séries, as professoras atribuíam nota à realização das tarefas, e mesmo assim, alguns/umas não as faziam. Por outro lado, os professores da 7ª e 8ª séries não assumiam essa prática. Em um dos dias no qual observei a aula da 7ª série, o professor Carlos, ao ser questionado por uma aluna sobre as razões pelas quais ele não avaliava as tarefas, disse que fazê-las era obrigação dos/as estudantes e que eles/as não deveriam ser premiados por cumprirem com suas obrigações. A aluna aceitou o argumento do professor sem questioná-lo.

Tanto meninas quanto meninos percebiam que o fato de se dedicar e de estudar resultaria em bom desempenho, entretanto, acreditavam que as meninas eram mais dedicadas e estudiosas. Sendo assim, elas deveriam apresentar melhor desempenho do que eles. O Quadro 12 evidenciou que isso nem sempre ocorria. Em duas turmas, as meninas, que no argumento dos/as estudantes eram mais dedicadas, obtiveram desempenho inferior ao dos meninos.

Outro fato destacado por um dos entrevistados foi que as meninas eram mais decididas, sabiam o que queriam. Segundo o argumento de Bob, os meninos teriam outros interesses na escola. A aprendizagem estaria em segundo plano. Para as meninas este seria o principal objetivo de frequentar a escola.

Bob percebia que um dos meninos se destacava no quesito desempenho, entretanto, no geral, eram as meninas que obtinham as melhores notas<sup>46</sup>. A percepção de que as meninas obtinham melhor rendimento não condizia com o quadro de notas (Quadro 12). O fato de perceberem as meninas como mais aplicadas e entenderem que o comportamento teria influência direta no rendimento escolar pode ter contribuído para esta divergência nas percepções. Se elas estavam mais adequadas ao que Carvalho, M. P. (2003) denomina ser e fazer do aluno, elas teriam que obter melhores resultados.

A: Quem tem as melhores notas?

B: Ah::: tem a melhor nota é um menino só ... mas as meninas sempre superam assim porque elas são mais ... elas sabem mais o que querem... os meninos tão lá só para fazer besteira [...] elas tão mais decididas assim.(Bob, 8ª série)

Alguns alunos também destacaram que o fato de gostar de Matemática contribuía positivamente para o bom desempenho. Na opinião de João, aluno da 6ª série, o fato de gostar de Matemática fazia com que ele tivesse vontade de estudar e resultaria em boas notas. Considerava improvável que alguém com dificuldade de aprendizagem do conteúdo matemático gostasse da disciplina. Pela fala de João, o gostar e o aprender formariam um ciclo virtuoso ou vicioso. Quanto mais prazer em estudar, menores as dificuldades e melhor o resultado, e quanto melhor o resultado mais prazer em estudar e menores as dificuldades. Por outro lado, quanto maior a dificuldade menor o prazer e pior o rendimento. Na opinião dele, prazer, aptidão e rendimento estariam intimamente relacionados, dependendo um do outro.

A: O que você acha que influencia o teu rendimento?

B: Ah não sei assim... como eu já falei eu sempre gostei daí... eu vou assim... estudo assim e tiro nota boa.

A: Então o fato de você gostar te facilita aprender:::

B: É... quem não gosta não dá muita bola assim.

---

<sup>46</sup> Embora um menino se destacava, a média das meninas seria superior a média dos meninos.

A: E você acha que quem [...] tem dificuldade de aprender tem jeito de gostar?

B: Ah eu acho muito difícil né ... quem::: tem dificuldade eu acho que não gosta muito né::: porque assim ... de repente não tiram nota boa daí eles não gosta. (João, 6ª série)

A: O que influencia no teu rendimento?

B: Bom... eu não estudo pra Matemática.. porque não tem como estudar né... acho que se eu me dedicasse mais assim.. é que eu não gosto por isso eu já deixo mas se eu dedicasse mais acho que eu iria com uma nota boa.

A: Você não gosta ou tem dificuldade?

B: Os dois... eu tenho dificuldade e eu não gosto mesmo. (Ariadne, 8ª série)

Pensando no argumento de João e considerando-o válido, estimular o prazer ao estudo matemático se torna um dos desafios aos/às profissionais que lecionam esta disciplina. Alunos/as mais motivados/as resultariam em estudantes aptos/as para prosseguir em seus estudos e, conseqüentemente, melhores resultados nas avaliações.

A postura e forma como os/as professores/as conduzem as aulas também foi apontada como fator que influenciaria no desempenho escolar. Isabela, aluna da 7ª série, ressaltava que o fato do professor fazer brincadeiras facilitava a aprendizagem. As brincadeiras deixariam as aulas mais descontraídas e diminuiriam a tensão. Discentes menos tensos teriam melhor condição de aprendizagem. Fernanda, aluna da 7ª série, também considerava que a postura do/a profissional era determinante para o aprendizado. Porém ela dava ênfase na forma como o/a profissional explicava o conteúdo, em sua didática. Em outro momento ela se referia a uma professora das séries anteriores e afirmava que se lembrava até o momento da entrevista do que ela ensinou, pela forma como ensinou.

A: O que você acha que influencia no teu rendimento na Matemática?

B: O professor.

A: O que ele faz que influencia?

B: Ah ele faz brincadeiras e daí a gente entende mais fácil. (Isabela, 7ª série)

A: E o que você acha que influencia pra você tirar nota melhor ou às vezes não ir tão bem?

B: Eu acho que vai do aluno tipo principalmente porque a gente é que tem que se esforça porque o professor é muito bom. (Fernanda, 7ª série)

A: O que influencia no teu rendimento?

B: a princípio eu... [...] eh::: também o professor se o professor é um bom professor tem vez que o professor não consegue explicar a matéria certa ... diretamente de um jeito que o aluno possa aprender ... então tem vários

fatores tem o aluno, tem o professor, tem os colegas de classe, tem o colégio que você estuda... (Elaine, 8ª série)

Elaine tinha a percepção de que o rendimento escolar dependia de diversos fatores. Ela fez um resumo do que os/as demais colegas apontaram como relevantes na definição do desempenho escolar. Os fatores apontados pelos/as entrevistados/as não podiam ser separados por gênero. Meninos e meninas tinham opiniões diversas sobre o tema. A diversidade se manifestava entre estudantes do mesmo sexo. Meninas e meninos apontavam causas semelhantes para a variação de seu próprio desempenho. Em síntese, a maioria dos/as discentes encontrava neles/as ou em seus/suas colegas as razões que atrapalhavam seus estudos.

Alguns/mas estudantes percebiam diferença na capacidade de meninos e meninas entenderem Matemática, porém esta diferença oscilava ora a favor deles e ora delas. Tábata, aluna da 6ª série, considerava que a capacidade de aprendizagem não dependia do sexo, porém percebia os meninos como mais espertos e com maior capacidade de raciocínio. A ideia de Tábata condiz com o que Walkerdine (1995) encontrou em sua pesquisa. A autora argumentava que a mulher era acusada de não pensar e condenada quando o fazia. Ao afirmar que os meninos pensam mais, a aluna, embora jovem, apresentava visão semelhante à encontrada na Inglaterra há mais de 15 anos.

A: Você acha que pra entender Matemática depende do sexo da pessoa?

B: Não ... eu acho que meninos são mais esperto... sempre achei

A: E por que eles teriam esta facilidade?

B: Não sei... acho que eles pensam mais. (Tábata, 6ª série)

A: Por que será que elas tiram melhores notas?

B: Acho que meninas entendem mais, meninas pegam mais rápido assim.

A: Você acha que elas têm mais facilidade?

B: Isso mais facilidade pra pegar o que o professor explicou. (Mel, 7ª série)

B: Ah porque:: acho que as meninas têm mais facilidade assim de aprender sabe... mais facilidade de entender... e porque as vezes... na minha sala pelo menos as meninas têm mais vontade de aprender do que os meninos... (Pedro, 8ª série)

Mel, aluna da 7ª série, considerava que as meninas aprenderiam mais rápido, teriam mais facilidade de entender a explicação do/a professor/a. Argumento semelhante foi apresentado por Pedro, aluno da 8ª série. Além da facilidade e

rapidez em assimilar os conteúdos, ele apontou a vontade de aprender como fator mais presente nelas do que neles.

De modo geral os/as estudantes percebiam diferença na postura de alunos e alunas. Tais diferenças oscilavam ora favorecendo os meninos, ora favorecendo as meninas. De modo geral, os/as estudantes consideravam o comportamento pessoal e da classe como determinante no rendimento escolar e percebiam as meninas como mais adaptadas ao cotidiano escolar. Consideravam-nas mais trabalhadoras e atenciosas, características estas que resultariam em melhor rendimento.

## 6.2 A PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR

Ao questionar os/as professores sobre o rendimento escolar de seus/suas alunos/as percebi que a opinião não era bem definida. A maioria considerou que o desempenho era equilibrado. As notas de meninos e meninas eram próximas. De modo geral, a opinião dos/as professores/as se aproximava do que o quadro de notas refletia (Quadro 12). A professora Marina argumentou que apesar do equilíbrio entre as médias de meninos e meninas, os picos, ou seja, as notas destaque eram de meninos. Para que as notas destaque fossem masculinas e as médias se assemelhassem era necessário que alguns alunos tirassem notas baixas para anular as altas. Sendo assim, pode-se concluir que as notas das alunas eram mais regulares e estariam numa faixa intermediária, com menos oscilação. Por outro lado, nas notas dos meninos ocorria uma maior variação.

O professor Carlos inicialmente dizia que as médias eram equilibradas, porém em seguida afirmava que as melhores notas eram masculinas. Argumentava ainda que o rendimento era pessoal e não dependia do sexo da pessoa. Sendo assim, o melhor desempenho masculino seria porque mais meninos teriam capacidade individual superior e se destacariam. Mesmo sem afirmar ou perceber que o desempenho dependia do sexo, ele oferecia indícios que permitiam concluir

que na opinião dele os meninos tinham condições melhores de se destacarem em Matemática.

A: Na tua percepção de quem são as melhores notas?

B: As melhores notas não... não tenho percebido que os meninos tenham tirado notas melhor ::[...] só que tem um problema... as melhores... as notas pico são sempre dos meninos. (Marina, professora da 5ª série)

A: Sem pensar no diário... quem tira as melhores notas?

B: ... Ah é relativo... tenho turmas que as meninas são melhor... tenho turmas que os meninos são melhor ... mas geralmente é os meninos.

A: E você acha que isso tá ligado ao sexo deles ... ao fato deles serem meninos?

B: Não... eu acredito que não.

A: Então seria mais pessoal do que de gênero?

B: [mais pessoal do que genético. (Carlos, professor da 7ª série)

A: E na tua percepção quem tem as melhores notas.

B:... As notas ... são as meninas...se bem que a diferença deve ser mínima mas as meninas estão com notas mais altas. (Rafael, professor da 8ª série)

O professor Rafael, por sua vez, percebia que o melhor resultado nas avaliações era feminino, mesmo a diferença sendo baixa. É uma percepção que diverge dos resultados encontrados no diário de classe da turma. No Quadro 12 evidencia-se que os alunos da 8ª série obtiveram média superior a das meninas. A diferença foi pequena, porém favoreceu os meninos. A opinião do professor pode ter sido motivada pela postura delas que seria mais apropriada para a aprendizagem em Matemática.

Ao negar a influência do sexo ou do gênero no desempenho escolar pode-se camuflar problemas que estejam ocorrendo no cotidiano escolar e corre-se o risco de naturalizar as condições de aprendizagem que estariam privilegiando uns em detrimento de outros. Esta negação está presente na fala do professor Carlos e da professora Marina quando eles afirmam que o desempenho é parecido, porém os meninos são melhores. Na fala da professora Marina tem-se a impressão de que a pergunta foi outra. Ela responde como se eu estivesse perguntado se os meninos tinham melhor desempenho, porém não foi esta a pergunta. Aparentemente ela tinha a ideia de que eu acreditasse que o desempenho masculino seria superior. Outra possibilidade de interpretação da frase era de que para ela seria “natural” os meninos superarem as meninas em Matemática.

No capítulo anterior vimos que os/as professores/as percebiam diferença na forma como os/a estudantes se relacionavam com a Matemática. Percebiam os

meninos como mais interessados e as meninas como mais organizadas. Porém aquela percepção não interferia em sua visão sobre o rendimento escolar. Talvez pelo fato de que as notas dos/as estudantes eram conhecidas pelos/as professores/as, a opinião deles/as fosse baseada neste conhecimento e se assemelhava com a realidade dos diários nos quais se percebia uma proximidade entre o desempenho masculino e feminino. O fato de que a variação das notas não era muito significativa e ora favorecessem as meninas ora os meninos, também contribuiria para que eles/elas não conseguissem ter uma opinião precisa.

Mesmo depois de analisar as notas e as entrevistas aqui apresentadas é difícil afirmar que uns superam outros no quesito rendimento, este também não era o objetivo da pesquisa. Existia sim a percepção, principalmente entre os/as estudantes, de que havia diferença no rendimento escolar, porém os dados indicavam que esta diferença era oscilante e não permitia fazer afirmações conclusivas sobre a temática.

Professores/as apresentavam uma visão diferenciada sobre a realização de tarefas fora de sala de aula. Para eles, os/as estudantes não faziam as lições de casa, limitando-se à realização das atividades de classe. O professor Rafael argumentou que percebia este comportamento tanto em seus discentes de escola pública quanto de escolas privadas. O desinteresse seria típico dos/as jovens e não privilegiaria estudantes de uma determinada classe social.

A: E você percebe se os alunos fazem as lições de casa?

B: De modo geral eles não fazem... isso é um problema muito sério... [...] eles guardam o material pro dia seguinte ... isso é evidente... pra mim fica muito claro isso... em qualquer escola... seja no público seja no particular se a pressão não é enorme em cima disso não acontece tarefa de casa. (Rafael, professor da 8ª série)

A: Assim ... e você acredita que eles estudam em casa?

B: Não ... eu acredito que eles não tem o hábito de estudar mesmo porque os pais não cobram em certos... se eles estudam ... dedicam... raras exceções. (Marjorie, professora da 6ª série)

A professora Marjorie acreditava que a postura dos pais/mães era decisiva no fato dos/as estudantes não estudarem em casa. Na opinião dela, muitos pais/mães não acompanhavam a vida escolar dos/as discentes e sem tal acompanhamento, os/as jovens não se dedicavam o quanto deveriam.

A maioria dos/as estudantes afirmou que estudava em casa e fazia as atividades indicadas pelos/as professores/as. Na perspectiva deles/as essa era uma atitude importante para o bom rendimento nas avaliações e para a aprendizagem. A visão diferenciada dos/as estudantes e professores/as significava falta de sintonia entre os discursos, porém indicaria que o que os/as discentes entendiam por estudar em casa não era a mesma coisa que os/as docentes esperavam encontrar. Suas percepções eram baseadas em pontos de observação diferenciados. Os/as professores/as tinham em mente o comportamento de todos/as os/as seus/suas alunos/as e os/as estudantes pensavam exclusivamente em si e nos/as colegas de classe.

A: E você acha que é importante fazer as lições de casa?

B: eu acho que sim porque a gente vai praticar o que aprendeu. Se eu aprendi alguma coisa aqui e chagar em casa e não fazê claro que no outro dia eu não vou lembrar tanto quanto se eu tivesse feito o exercício. (Fernanda, 7ª série)

A: Você costuma fazer as lições de casa?

B: Geralmente sim... eu acho que é um jeito de você não precisar se matar de estudar pra prova e cada dia que você estuda você coloca um tijolinho lá... vai chegar no dia da prova você vai estar com uma base firme... então é só revisar que você com certeza vai bem. (Elaine, 8ª série)

A: O que influencia no teu rendimento?

B: Pra uma nota melhor é claro que é prestar atenção no que o professor fala... e procurar fazer em casa porque Matemática quanto mais você praticar melhor você fica nela... (Willian, 8ª série)

A percepção dos/as estudantes se faz visível nos trechos de entrevistas citadas anteriormente. Eles/elas evidenciavam a importância do estudo extraclasse. Mesmo os/as estudantes que diziam fazer as tarefas com pouca regularidade, consideravam importante fazê-las. Fernanda e Elaine eram alunas bem sucedidas nas avaliações e Willian não. Mesmo com resultado negativo ele considerava que estudar em casa poderia ajudá-lo a melhorar o rendimento.

Os motivos apontados como fundamentais para o bom rendimento eram diversos. A forma como estudantes e professores/as percebiam o rendimento escolar divergia dos números encontrados nos diários de classe.

## 7 AS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E A MATEMÁTICA

Neste capítulo analisarei as expectativas profissionais dos/as estudantes pesquisados/as. Buscarei traçar um paralelo entre as profissões almeçadas pelos/as discentes e suas relações com a Matemática. Durante as entrevistas busquei saber se os/as estudantes já tinham ideia de quais as profissões seguiriam na vida adulta. Com base nas indicações deles/as farei a análise que comporá este capítulo.

### 7.1 A INFLUÊNCIA DA MATEMÁTICA NAS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

A maioria dos/as estudantes pesquisados/as afirmava ter ideia de qual profissão seguiria na vida adulta. Apenas cinco discentes (três meninas e dois meninos) diziam não ter decidido ou não ter pensado sobre o assunto até o momento da entrevista (Quadro 14). Outros/as revelaram ter mudado de ideia algumas vezes sobre seu destino profissional. Como eles/as se encontravam em um período no qual não precisavam tomar esta decisão, é possível que alguns/mas deles/as, ou talvez a maioria, não sigam as carreiras apontadas aqui. Por este motivo, falarei sobre expectativas profissionais e não sobre escolhas profissionais.

Bock (2010) argumenta que escolher uma profissão é um ato de coragem e significa abrir mão de todas as outras possibilidades que se apresentam como opções para a escolha. Ressalta a importância de se refletir sobre as múltiplas possibilidades e de se levar em conta a realidade científica, tecnológica, financeira, enfim, social do momento da escolha. A sociedade atual exige que adolescentes que estão iniciando sua trajetória façam escolhas para “o resto da vida” como se não fosse possível mudar de ideia e escolher uma nova profissão posteriormente. Esta possibilidade raramente é apresentada aos/às jovens que, na maioria das vezes, se mostram angustiados diante desta necessidade de escolha.

Os/as estudantes que participaram desta pesquisa se mostraram decididos/as e muitos foram categóricos em declarar suas escolhas. Esta segurança pode ter sido motivada pelo fato de que eles/as não precisavam fazer esta opção naquele momento.

Nome fictício	Sexo	Série	Média obtida no ano em Matemática	Profissão almejada	Quem ou o quê influenciou na escolha profissional	O que pensa sobre Matemática
Bianca	F	5ª	73	Modelo	Mãe	Uma matéria legal...
Kate	F	5ª	61	Chefe de cozinha	Minha avó é confeitadeira	Eu acho legal por que ::: em tudo você precisa ...
Stefani	F	5ª	60	Modelo	Pessoas que a cercam	A vida [...] precisa de várias coisas da Matemática...
Tainá	F	5ª	66	Médica	Ninguém	Eu acho importante pra vida ....
Vitória	F	5ª	76	Professora de Matemática ou História	Vontade própria	Eu acho uma matéria legal... eu gosto de Matemática...
Braulín	M	5ª	51	Empresário	Ninguém	Bom é uma matéria que eu gosto, mas também não gosto...
Gustavo	M	5ª	61	Advogado	Ninguém	Legal!
Ivo	M	5ª	60	Odontologia	Família – pai e irmã	Muito chato
Rafael	M	5ª	78	Jogador de futebol ou Professor de Educação Física	O pai	Uma matéria bem legal.
Vitor	M	5ª	67	Mecânico ou Engenheiro	Ninguém	Acho importante...
Beatriz	F	6ª	49	Educação Física - arbitragem	Praticou ginástica rítmica.	Gosta eu gosto ...
Bruhanna	F	6ª	65	Pediatra	Ninguém	Ah eu acho uma matéria muito difícil.
Gervásia	F	6ª	66	Veterinária	Amor aos animais	Eu acho uma matéria legal porque no futuro você vai usar pra qualquer coisa né ...
Nicole	F	6ª	68	Contadora	O pai	Complicado... ou você sabe ou você não sabe.
Tábata	F	6ª	45	Direito	A madrinha	Mais ou menos... não odeio mas não amo também.
Adriano	M	6ª	62	Informática	O irmão	Eu gosto da matéria da professora só que eu não entendo muito a matéria.

Francisco	M	6ª	79	Advogado ou Empresário	Ninguém	É a matéria, acho, que eu mais gosto assim, de todas.
João	M	6ª	94	Jogador de futebol	Pai	Ah eu gosto... sempre gostei... sempre foi minha matéria favorita.
Pedro	M	6ª	55	Engenheiro civil	Ninguém	Eu acho que é uma matéria legal só que ... as vezes se torna ruim pra alguns porque acha difícil...
Ronaldo	M	6ª	81	Biólogo	Ninguém	Uma matéria legal até.
Fernanda	F	7ª	81	Médica legista ou Perita criminal	Seriados de TV.	Eu acho importante
Isabela	F	7ª	91	Engenharia civil	É que eu acho Matemática interessante e daí eu acho que seria legal.	Acho a matéria legal eu entendo::
Mel	F	7ª	51	Pediatra	A mãe	Matemática é bom. Eu acho legal.
Nicole	F	7ª	46	Não pensou ainda		Ah eu acho que é uma coisa que precisa né? É eu acho até legal assim.
Thayna	F	7ª	52	Eu queria fazer Educação Física	As amigas.	Tipo eu não gosto muito:: tipo ah eu não entendo muito bem mas:: sem a Matemática não dá...
Alex	M	7ª	56	Ainda não pensou		Eu gosto de Matemática... de estudá assim.
André	M	7ª	66	Arquiteto	Identificação pessoal	Ah acho legal importante pra vida né? Tudo se usa Matemática né?
Henrique	M	7ª	50	Veterinário	Mãe	Sei lá meio difícil, complicado...
João	M	7ª	43	Médico ou Professor de História	Não :: ma mas o professor né?	Ah eu acho uma matéria legal...
Lucas	M	7ª	75	Não pensou.		Ah é a matéria que eu mais gosto.
Amanda	F	8ª	60	Eu queria ser Professora, mas eu acho que eu não quero mais.		hum... ah... eu acho .. ah... eu gosto.

Ariadne	F	8ª	70	Administração	A irmã	Olha eu não gosto de Matemática...
Elaine	F	8ª	90	Matemática, mecatrônica ou Engenharia	O pai	Eu sempre gostei de Matemática.
Gabriela	F	8ª	86	Indecisa		Ah::: Matemática eu acho que é praticamente tudo né? ...
Suelen	F	8ª	63	Não definiu		Oh... eu não sou muito fã assim de Matemática...
Bob	M	8ª	57	Gastronomia... Culinária	Família - avó	É boa assim só que... as vezes a gente não sabe...
Junior	M	8ª	80	Engenheiro Mecânico	Amigos	Pra mim é a melhor matéria assim...
Pedro	M	8ª	91	Gestão empresarial	Ninguém	Eu acho que ela é importante pra nossa vida.
Pedro Almeida	M	8ª	80	Engenheiro de avião	Pai e mãe	Eu gosto...eu acho legal...
Willian	M	8ª	48	Cabeleireiro	Família	Eu gosto de Matemática... gosto bastante ...

**Quadro 14 – Expectativas profissionais dos/as discentes**

**Fonte: Entrevistas**

As engenharias e ciências “duras” foram as que mais apareceram dentre as indicadas. Dos/as quarenta entrevistados/as oito disseram que seguiriam profissões da área das Ciências Exatas e Engenharia, destes, seis afirmaram que gostariam de ser engenheiros/as (quatro meninos e duas meninas), uma gostaria de ser Professora de Matemática e outro trabalharia com Informática. Estas são profissões que requerem um grau acentuado de conhecimento matemático. Sendo assim, mesmo não tendo aparecido como razão para a escolha profissional, a habilidade Matemática pode ter influenciado nestas escolhas. Isabela, aluna da 7ª série, indicou que o gosto e a aptidão para a Matemática teve influência direta na escolha da carreira que pretende seguir. Elaine também evidenciou que sua relação com a Matemática teve influência direta na expectativa profissional, embora não tenha dito que a escolha se deu pelo fato de se destacar na disciplina. Os demais apontaram outras razões para suas intenções de escolha, porém afirmaram gostar e obter bons resultados na disciplina em questão.

Dentre os/as estudantes que manifestaram a intenção de cursar Engenharia, Matemática ou Informática, encontram-se os/as discentes que

afirmaram gostar de Matemática. A maioria obteve resultado suficiente para a aprovação no ano de 2009 com exceção de Pedro (6ª série) que reprovou em Matemática. Embora ele considerasse a disciplina legal, entendia que para alguns era difícil compreender seu conteúdo. No referido ano, ele próprio teve tal dificuldade ao não conseguir atingir o mínimo necessário à aprovação.

As primeiras análises permitem estabelecer uma relação entre os bons resultados em Matemática e a inclinação por carreiras que necessitam de seu conteúdo para o seu desempenho. Entretanto, tem-se, dentre os que não manifestaram tendência por estas carreiras, alunos que se destacavam em Matemática como é o caso de Pedro, aluno da 8ª série. Quando perguntado sobre a intenção profissional ele logo afirmou que a carreira tinha tudo a ver com Matemática e demonstrou um conhecimento razoável sobre a profissão pretendida. Bock (2010) argumenta que para fazer a escolha com mais precisão, é ideal que os/as jovens conheçam a carreira para qual estão se direcionando. Pedro estava buscando tal conhecimento. Mesmo não sendo uma das carreiras clássicas às quais a Matemática é comumente relacionada como as Engenharias, ele considerava que a disciplina poderia auxiliá-lo a desempenhar sua carreira com sucesso.

A: Já pensou em qual a carreira...

B: [Já e ela tem bem a ver com Matemática.

A: Qual?

B: Eh... Gestão empresarial.

A: E por que você acha que tem bem a ver com Matemática?

B: Ah porque tem assim conta, cálculo de lucros... faturas, bolsa de valores, moeda, transformação de moedas... então eu acho que tem bem a ver... não é aquela Matemática bem a fundo mas a Matemática mais básica assim sabe. (Pedro, 8ª série)

Fernanda, aluna da 7ª série, também se destacava em Matemática e pretendia seguir a carreira de Médica legista ou Perita criminal. Ela considerava que os conceitos matemáticos poderiam ajudá-la no desempenho da profissão. Embora ela tivesse percebido usos superficiais para a Matemática, o fato de que a disciplina auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico também seria importante para a profissão pretendida, bem como a percepção espacial e os detalhes que não podem ser postos à margem em Matemática, tampouco podem ser esquecidos na perícia.

A: E você acha que a Matemática vai te ajudar nessa profissão?

B: Sim. Principalmente se eu for perita criminal se você quer saber tipo a altura do criminoso a altura que ele atirou a gente vai usar a Matemática para saber o tamanho dele::: Acho que vou acabar usando sim.(Fernanda, aluna da 7ª série)

Os/as estudantes das séries iniciais se mostraram mais decididos/as com relação à inclinação profissional. Dentre os/as discentes das 7ª e 8ª séries encontrava-se a maioria dos/as indecisos/as. As meninas compunham a maioria dos/as que não apresentavam opinião formada com respeito a suas vidas profissionais. Três das cinco alunas da 8ª série enquadravam-se neste grupo. Por outro lado, dois dos cinco alunos da 7ª série também não haviam definido suas expectativas profissionais. Dentre estes/as apenas uma aluna (Suelen, 8ª série) afirmou não gostar de Matemática. A indefinição profissional não estava diretamente relacionada com a Matemática.

O Magistério foi uma das profissões mais citadas pelos/as pesquisados/as. Quatro estudantes mencionaram a intenção de se tornar professores/as de diversas disciplinas, perfazendo 10% do total de entrevistados/as. Apenas um dos estudantes que afirmou pretender seguir esta carreira apontou como estimulador o professor. Os demais afirmaram que esta vontade nasceu sozinha ou foi estimulada pela família ou amigas. A porcentagem de jovens com inclinação ao Magistério era significativa. Uma das possíveis razões para este desejo seria o fato de que os/as professores/as seriam as pessoas mais instruídas com as quais estes/as jovens teriam contato e serviriam de exemplo para eles/as. Convém destacar que nenhum/a aluno/a falou sobre isso. Pelo fato dos/as estudantes serem originários de classes populares, a questão salarial poderia ser um atrativo. Mesmo reconhecendo que os salários dos/as professores/as não são adequados, quando se compara com outras profissões, seriam considerados bons e atrairiam estes/as jovens que teriam uma história familiar de remuneração inferior à percebida por estes/as profissionais.

A Medicina também apareceu como uma das carreiras desejadas pelos/as estudantes. Sete estudantes desejavam seguir carreiras vinculadas com a Medicina sendo que dois almejavam a Medicina veterinária e um Odontologia. Os/as outros/as quatro tinham a expectativa de se dedicar às diversas especialidades da Medicina. Na sociedade atual, estas são carreiras valorizadas social e

financeiramente e se fazem presente nos anseios dos/as estudantes de escola pública, apresentam-se como possibilidade para eles/as.

Quando analisei os livros de Matemática (CASAGRANDE, 2005), por ocasião da elaboração da dissertação de mestrado, observei a falta de representações das carreiras que necessitavam de escolaridade superior para seu desenvolvimento. Naquela ocasião, argumentei que os livros não estimulariam os/as estudantes a almejam tais profissões. Com o resultado aqui apresentado, percebe-se que outras instâncias estão cumprindo este papel. Carreiras praticamente inexistentes nas representações em livros didáticos de Matemática foram citadas como possibilidade por estes/as jovens.

A maioria das carreiras pretendidas pelos/as estudantes necessitavam de escolaridade em nível superior. Estas indicações mostravam que aqueles/as estudantes pretendiam continuar seus estudos e buscar a universidade. Como argumentado na descrição do universo da pesquisa os/as estudantes que colaboraram com esta tese eram oriundos/as da periferia da cidade de Curitiba. Analisando as respostas destes/as conclui-se que a universidade é uma possibilidade que se apresenta para estudantes da rede pública, mesmo não tendo na composição familiar pessoas que tenham cursado nível superior<sup>47</sup>. Este desejo de cursar nível superior indicaria a vontade de buscar a ascensão social. Com maior escolaridade é possível almejar profissões que remuneram melhor e com isso mudar a realidade familiar. Dentre estas profissões encontram-se as carreiras científicas e tecnológicas.

Dentre os fatores que influenciaram nas escolhas das possíveis profissões os/as estudantes apontaram a família como o elemento chave. Quinze dos/as quarenta entrevistados/as encontraram em algum membro da família a motivação para pensarem em seguir uma determinada profissão. Este estímulo não se dava necessariamente pelo exemplo, ou seja, os/as jovens não pretendiam seguir a profissão dos pais e mães. Na maioria dos casos, os familiares percebiam alguma “vocaçã” dos/as jovens e os/as incentivaram a seguirem nestas profissões. Bock (2011) questiona a vocaçã e argumenta que defender esta ideia seria uma forma

---

<sup>47</sup> A maioria dos/as entrevistados/as tinham familiares com baixa escolaridade.

de naturalizar as escolhas, como se aquela pessoa só pudesse seguir aquela profissão, como se não existisse outra opção.

Poucos assumiram ver na escola ou em alguns/mas de seus/suas agentes o/a estimulador/a para esta decisão. Este fato indicaria que na percepção dos/as estudantes a escola não exerce o papel de contribuir para que os/as jovens se tornem cidadãos/ãs capazes de fazer suas escolhas com segurança.

Com base nas respostas dos/as estudantes conclui-se que eles/as não percebiam interferência da escola em suas escolhas profissionais. Muitos disseram que tal decisão não teve a interferência de ninguém ou nada. Entretanto, mesmo que de forma indireta, percebe-se que o convívio escolar tem papel importante nesta decisão. Os/as estudantes que diziam ter uma boa relação com a Matemática, em sua maioria, pretendiam seguir carreiras que requerem conhecimento aprofundado desta disciplina. Por outro lado, os/as discentes que afirmavam não ter bom desempenho nessa disciplina optavam por outras profissões. Evidentemente que esta não é uma relação direta, porém percebe-se ligação entre estes fatos.

O número de estudantes que pretendiam cursar Engenharia é relativamente alto. Seis estudantes (quatro alunos e duas alunas), o que corresponde a 15% do total de entrevistados/as, manifestaram tal interesse. Este fato indica que estudantes da escola pública estavam vislumbrando a possibilidade de cursar carreiras que eram valorizadas social e financeiramente pela sociedade atual. O fato de que a grande maioria dos/as entrevistados/as manifestou desejo em concluir um curso universitário é um indício de que a escola pesquisada estimulava seus/as estudantes a continuarem os estudos, embora isso não tenha sido observado nas aulas de Matemática. Considerando a escola uma das instituições responsáveis pela transmissão de valores, normas, padrões, construção das identidades, manutenção ou transformação da sociedade (LOURO, 2001; MORENO, 1999) e lembrando que a escolarização é um requisito cada vez mais necessário para inserção na vida social nos dias atuais, percebe-se que o Colégio Centenário está cumprindo com o papel de despertar o desejo de formação em seus/suas discentes.

Outras carreiras que apareceram foram Modelo, Jogador de futebol e Gastronomia. No caso das meninas que desejam seguir a carreira de Modelo, ambas foram influenciadas pelos familiares, de modo especial a mãe, e já estavam iniciando a trajetória para ingressar na profissão. Fato semelhante ocorria com os

meninos que desejam ser Jogadores de futebol. Os dois meninos estavam realizando treinamentos em times da capital e tinham em seus pais os grandes incentivadores. Estas duas carreiras encontravam-se em alta, eram glamorosas e vistas como rentáveis financeira e socialmente na época da pesquisa. No caso do jogador de futebol, outros pesquisados também mencionavam que não queriam ser como a maioria que desejava ser atleta, ou seja, ser jogador era um sonho coletivo que atingia a maioria dos meninos, muito embora isso não tenha se refletido em suas falas. Gustavo evidenciava em sua fala o desejo de fugir deste padrão. Nela percebe-se que seus/suas amigos/as entendiam a escolha dele com certa estranheza, como se ele estivesse fugindo do esperado para um jovem da idade dele.

A: Por que você escolheu, por que você pensou ser advogado?

B: Por causa que todos os piá da minha sala quer ser jogadores de futebol e daí eles falam assim, por que você não quer ser jogador de futebol por que eu não quero, eu não gosto, por que quero ser um piá da justiça. (Gustavo, aluno da 5ª série)

No caso dos/as estudantes que manifestaram o desejo de serem Culinaristas ou Chefes de cozinha, a principal estimuladora era a avó. Fato este que reflete uma relação afetuosa com este membro da família. Os livros didáticos representavam a avó como uma pessoa que preparava doces e comidas deliciosas para seus familiares (CASAGRANDE, 2005) e esta imagem transpareceu na fala de Bob sobre a forma como se deu sua escolha/opção pela gastronomia. Essa imagem de sua infância se mantinha viva e foi vivenciada com tamanha intensidade a ponto de definir a profissão que, naquele momento, ele planejava seguir. O fala de Bob corrobora o argumento de Carvalho M.G. e Sartor (2011) sobre a participação das avós no cuidado com os/as netos/as. A autora argumenta que a participação da família estendida, de modo especial as avós maternas é fundamental no cuidado com as crianças. No caso de Bob a relação com a avó se evidencia pela opção pela gastronomia.

A: Teve alguém que influenciou?

B: Na verdade a minha família é mineira então... eu sempre vivi na cozinha com minha avo fazendo as comidas e eu sempre achei legal isso ... desde pequenininho eu gostava disso ficava sentadinho do lado dela vendo ela fazer isso ... (Bob, aluno da 8ª série).

As expectativas dos/as estudantes eram muito variadas e não foi possível afirmar qual a tendência de meninos e meninas. A predominância era a intenção de seguir carreiras na área de Humanas e Saúde tanto para alunas quanto para alunos, tanto para alunos quanto para alunas. Nas carreiras científicas e tecnológicas havia uma superioridade no número de alunos que indicavam tal expectativa. Esta era uma possibilidade mais visível para eles do que para elas. Tenho que ressaltar que a maioria absoluta via a possibilidade de fazer um curso superior. Como alunos/as de escola pública vindos da periferia da cidade, era gratificante ver que eles/as entendiam que era possível continuar os estudos. Talvez para alguns/mas isso não seja possível devido aos custos de um curso superior, porém eles/as almejavam concluí-los. Apenas seis dos/as quarenta entrevistados/as disseram querer seguir profissões que não necessitavam obrigatoriamente de nível superior. Os dois meninos pretendiam ser Jogadores de futebol, um que pretendia ser Cabeleireiro, duas meninas pretendiam ser Modelo e uma *Chef* de cozinha. Porém nenhum disse que não faria faculdade, apenas que gostariam de exercer estas profissões.

Convém reforçar que este não era o momento que eles/as tinham que fazer a opção. O fato de gostarem das profissões citadas no Quadro 14 não significa que este/as jovens serão profissionais das áreas mencionadas por eles/as. Ao longo dos próximos anos eles/as poderão mudar de ideia, poderão surgir novas profissões que os/as atraiam mais, a questão financeira pode impedir que cursem o que desejam, enfim, muitas coisas podem interferir e mudar as expectativas profissionais destes/as jovens. Esta mudança de planos pode ocorrer tanto com os alunos quanto com as alunas, ou seja, as escolhas representavam o momento da entrevista e não podem ser consideradas definitivas, tampouco pode-se generalizar para outros alunos/as.

A família se mostrou como o principal agente a influenciar os/as jovens em suas escolhas. Oito meninos e sete meninas apontaram a influência de algum membro familiar em suas expectativas. Não existia diferença significativa, quando se analisa sobre a ótica de gênero. Tanto meninos quanto meninas foram influenciados/as por familiares. A influência do pai foi superior à da mãe. Seis estudantes apontaram o pai como exemplo e quatro apontaram a mãe. No caso de Elaine, aluna da 8ª série, que pretendia cursar Matemática, Mecatrônica ou

Engenharia, seu estimulador foi o pai que tinha baixa escolaridade, mas que sempre a incentivou. Mesmo sem ter cursado ensino superior, pais e mães servem de exemplo e estímulo para os/as filhos/as.

No que diz respeito às expectativas profissionais de alunos e alunas, pode-se dizer que tanto para um quanto para outro ela é diversificada e não é possível afirmar que há diferença de gênero nas escolhas. Tampouco é possível afirmar que a Matemática interferiu diretamente em tais expectativas. O que se pode observar é que somente estudantes que afirmaram ter bons resultados nas avaliações em Matemática, disseram gostar da disciplina, apontaram como possível seguir as carreiras científicas e tecnológicas.

Observa-se também que a maioria dos/as estudantes afirmou gostar de Matemática. Dentre os/as quarenta entrevistados/as apenas três meninas e um menino disseram não gostar da disciplina. Alguns/mas afirmavam que a disciplina era difícil, mas que gostavam ou consideravam importante. Reconhecer a disciplina como importante para o futuro foi uma atitude preponderante. Este fato indica que os/as jovens estavam cientes do papel da disciplina no dia a dia bem como na vida profissional. Matemática assim como Língua Portuguesa estão presentes no cotidiano de todos/as, em alguns casos de modo mais aprofundado e em outros mais superficialmente, porém o conteúdo destas disciplinas é utilizado pela maioria das pessoas todos os dias. Influem diretamente ou não nas atividades profissionais.

A Matemática permeia as ideias dos/as jovens às vezes de forma visivelmente escancarada e outras de maneira sutil. Faz parte da vida dos/as jovens, interfere em suas escolhas de forma sutil e muitas vezes imperceptível para os/as estudantes. A interferência da Matemática na vida dos/as estudantes ocorre de forma tão natural que sequer é percebida por eles.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise dos dados percebe-se que os/as estudantes preferem se relacionar com colegas do mesmo sexo. Essa preferência é um constructo social. Os jovens tem suas identidade construídas pelo meio no qual vivem e pelas pessoas com as quais convivem. Este fato faz com que as relações de gênero sejam limitadas. Perde-se a oportunidade de aprender e crescer com outro/a. Esta pouca interação faz com que as relações de gênero fiquem invisibilizadas e silenciadas. Em raras exceções ocorre a interação entre discentes do sexo oposto. A interação entre os/as jovens ocorre, principalmente, nos momentos de lazer, de brincadeiras. No que diz respeito ao estudo de Matemática praticamente não existia troca de conhecimento entre os/as estudantes. Existe a predominância do individualismo. A pouca interação dos/as jovens para o estudo impede que um/a possa aprender com o/a outro/a. Na troca de conhecimento todos/as os/as envolvidos/as cresceriam, tanto os/as que auxiliam quanto os/as que são auxiliados/as. Esta oportunidade de crescimento não era aproveitada pelos/as estudantes que participaram desta pesquisa e tampouco estimulada pelos/as professores/as.

Percebeu-se ainda que a participação em sala de aula ocorria de forma diferenciada. Na maioria das turmas os meninos eram mais questionadores e respondiam com maior frequência as perguntas dos/as professores/as. As meninas se mostravam mais tímidas e retraídas indicando ter assimilado o papel para o qual foram ensinadas por meio da socialização, ou seja, na maioria das vezes obedeciam às regras sem questioná-las, silenciavam diante das dúvidas, não se mostravam como ativas e participativas. Lembra-se que o que se espera de “um/a bom/boa estudante” é que seja questionador/a e participativo/a, tenha iniciativa e liderança. Desta forma, as meninas não se enquadram neste tipo de aluno/a, ou seja, não poderiam ser denominadas como “boas alunas” porém o comportamento delas está adequado ao estereótipo que se espera encontrar em meninas/mulheres. Saliento que o que se espera de um “bom aluno” é diferente do que se espera de uma “boa

aluna”<sup>48</sup>. Porém é importante registrar que o questionamento não ocorria com frequência. Poucos/as estudantes perguntavam quando o/a professor/a estava explicando. Os/as discentes de modo geral aceitavam a explicação do/a professor/a sem nada perguntar. Isso indicaria que eles/as tinham entendido o conteúdo, porém na hora da realização dos exercícios, muitos/as não sabiam como fazer, fato que demonstrava a não compreensão da matéria.

Muitos/as jovens apontavam a vergonha e a timidez como principal motivo para se calarem diante das dúvidas. Como os/as colegas zombavam das perguntas dos/as demais, isso fazia com que a timidez e a vergonha se manifestassem. Ou seja, o comportamento dos/as colegas impedia a liberdade de expressão e a maior participação dos/as estudantes em sala de aula e fazia com que eles/as não dirimissem suas dúvidas e deixassem de obter melhores resultados nas avaliações de Matemática. A relação entre os/as discentes acabava interferindo no comportamento e no desempenho escolar dos/as estudantes. Como os/as estudantes tinham sua liberdade de expressão cerceada pelo comportamento dos/as colegas, eles/as deixavam de interagir. Lembramos que todos/as ganhariam com a liberdade de expressão no ambiente escolar, ou seja, é fundamental que se tome providências para que ocorra mudança de comportamento em sala de aula para minimizar o constrangimento e aumentar a participação dos/as alunos/as.

Este comportamento ocorria pelo fato de que os/as jovens se preocupavam com a opinião dos/as colegas. Esta preocupação fazia com que se calassem diante da turma, preferissem permanecer em dúvida a se expor, ou seja, se tornassem invisíveis. Este fato indica que os/as jovens necessitam ser aceitos/as, reconhecidos/as como pertencente ao grupo e manter a imagem ilibada diante dos/as colegas. Expor suas dúvidas poderia arranhar esta imagem ou até excluí-lo/a do grupo. Demonstrar interesse em estudar poderia transformá-los/as em seres estranhos ao grupo e eles/as deixariam de pertencer àquele grupo. Convém salientar que este efeito do comportamento dos/as colegas passava despercebido pelos/as professores e professoras.

---

<sup>48</sup> Convém salientar que as características que se espera encontrar em uma aluna para considerá-la boa são diferentes das características esperadas nos alunos.

Como a interação entre os/as jovens se dava de modo especial por meio das brincadeiras, foi possível perceber que elas eram diferenciadas por sexo. Os meninos faziam brincadeiras mais agressivas, de maior contato físico, usando tons maliciosos, brincadeiras de duplo sentido. Por outro lado, as brincadeiras das meninas eram baseadas na conversa, em risinhos escondidos, camuflados, se comunicavam por meio de bilhetinhos. Este comportamento pode ser resultado da socialização de meninos para serem ativos e terem iniciativa e liberdade para se expor e as meninas retraídas e discretas. As normas estabelecidas pelos/as professores/as de modo geral buscavam impedir ou pelo menos diminuir estas brincadeiras. Percebeu-se que meninas e meninos usavam estratégias diferentes para burlar as normas estabelecidas pelos/as professores/as, porém ambas eram eficazes. Os/as discentes conseguiam se divertir durante as aulas de Matemática.

O tom de voz também se constituía em uma forma de silenciamento. Quem falava mais alto era ouvido e tinha seus desejos atendidos. As meninas, educadas para não se expor, na maioria das vezes falavam mais baixo e eram as principais vítimas. Elas acabavam caladas, silenciadas, pois após alguma insistência aprendiam que de nada adiantaria tentarem ser ouvidas. Ao se calar se tornavam invisíveis. O fato dos/as professores/as não ouvirem quando as meninas se manifestavam contribuía para isto.

Romper com as normas estabelecidas pelos/as professores/as é uma forma de manifestar seus desejos, de se impor diante do grupo e os meninos faziam isso mais claramente. Esta atitude demonstra a não submissão. Estas características podem se converter em iniciativa e em coragem quando estes/as jovens estiverem no mercado de trabalho. As meninas demonstravam mais receio de serem flagradas infringindo as normas e por este motivo eram percebidas como mais obedientes. Fato este perceptível quando se observa a forma como elas o faziam. Discreta e silenciosamente. A escola reforça o estereótipo de que as meninas são mais obedientes ao invés de questionar. Ao reforçar que existe comportamento adequado aos meninos e às meninas, contribui para a construção e manutenção das dicotomias de gênero.

A escola se constitui em espaço de aprendizagem de luta pelo poder. Esta luta ocorria de forma diferenciada entre os/as jovens de sexos distintos, porém não de forma menos eficiente. Eles e elas se valiam de armas diferentes para fazer valer

seus anseios e lutar pelo poder. Sendo um espaço de convívio a sala de aula se constitui em um ambiente adequado para a testagem das estratégias de conquista de espaço na comunidade. Cada qual com suas armas, todos/as lutavam para que seus desejos e direitos fossem assegurados.

Aos questionar a diferença de percepção sobre o comportamento masculino e feminino não estou negando a diferença entre jovens de sexos distintos. A diferença não deve ser lida como desigualdade. Ser diferente não significa ser inferior e tampouco superior, porém na sociedade atual as características femininas são menos valorizadas do que as percebidas como masculinas. Com isso ocorre também a desvalorização do conhecimento feminino em relação ao conhecimento masculino.

Na relação entre os/as estudantes havia pouco espaço para a competição. A maioria dos/as estudantes declarava não gostar de competição. Aqui também se percebia que esta postura era pautada na imagem que os/as outros/as iriam fazer a respeito dos/as estudantes. O receio de errar e com isso ser vítima de piadas, risos e “zoação” fazia com que os/as discentes abrissem mão da oportunidade de testar seus conhecimentos, de exercer a liderança. Porém não se pode esquecer que a competição prejudica as relações de solidariedade e companheirismo e esta foi a justificativa de alguns/mas alunos/as que não gostavam de competir. Se a competitividade tem a qualidade de levar os/as jovens a se expor, demonstrar sua capacidade e seus limites, estudarem mais para vencer a competição, tem a desvantagem de ver no/a outro/a um adversário e diminuir a solidariedade entre os/as colegas. Porém competir não significa necessariamente ver no/a outro/a um adversário na vida e sim no jogo. Ou seja, a competição, se bem utilizada, pode contribuir para a construção da aprendizagem escolar e da vida.

Embora as questões de gênero não tenham aparecido de forma explícita na fala dos/as estudantes, elas permeavam as relações entre os/as estudantes e faziam com que uns/umas se calassem diante do comportamento de outros/as. De modo geral as meninas eram as que se calavam diante do receio que os meninos zombassem, fizessem piada de suas dúvidas e colocações.

As questões de gênero transpareciam quando estudantes e profissionais percebiam que meninas e meninos tinham comportamento diferenciado em sala de aula, na relação entre os/as colegas e professores/as, na relação com o conteúdo

matemático. As percepções dos/as estudantes e professores/as eram baseadas em estereótipos. Ao perceberem as meninas como mais delicadas e cuidadosas e os meninos como mais ativos e desordeiros perde-se a multiplicidade de comportamentos e expectativas masculinas e femininas. Parte-se do pressuposto de que as meninas são assim e não existe outra possibilidade, o mesmo ocorrendo com os meninos. Mas o que acontece com meninas e meninos que não se enquadram neste padrão? Não seriam meninas? Nem meninos? Evidentemente que o fato de ter comportamento diferenciado deste padrão não exclui o/a jovem do grupo, ou pelo menos não deveria excluir. Portanto, há que se mudar esta percepção para que todos/as se sintam pertencentes, aceitos/as e acolhidos/as no grupo.

Os/as estudantes, de modo especial os da 5ª e 6ª séries, percebiam a dificuldade de relacionamento entre meninos e meninas, porém entendiam como normal, justificando tal postura na diferença de interesse, de assuntos e de comportamento deles e delas. Com este tipo de atitude os/as jovens abrem mão da possibilidade de crescimento possibilitada pela interação entre estudantes de ambos os sexos. O convívio entre estudantes de sexos, raça/etnia, classe social, orientação sexual distintos enriquece as experiências dos/as discentes e favorece o respeito à diversidade no ambiente escolar e fora dele.

Os/as professores/as percebiam o comportamento diferenciado dos/as discentes em relação à obediência às regras e tentavam controlá-los por meio de novas regras e de reprimendas. Destaca-se o fato de que essas novas regras nem sempre surtem efeito. É irônico imaginar que o questionamento às regras resulte em novas regras objetivando a contenção. Desafiar as regras, questioná-las, buscar alternativas para não se submeter são estratégias que contribuem para a construção das identidades e pode ser útil para a vida profissional dos/as jovens. Eles/as estariam exercendo o poder circulante, estando ora com uns e ora com outras. Porém, é importante estar atentos/as para os excessos, perceber quando estas brincadeiras passam a ser desagradáveis para alguns/mas. Isso não seria brincadeira e sim *bullying*.

Com relação à preferência por profissionais, não é possível dizer que os/as estudantes preferem professor ou professora. A maioria dos/as estudantes colocaram suas preferências baseadas em características vistas como femininas.

Uma parcela significativa de estudantes afirmou respeitar mais os/as professores/as mais enérgicos/as. Eles/as demonstraram que muitas vezes o respeito ao/a professor/a era baseada no medo, no receio de ser reprimido/a ou de “levar uma bronca” por estar descumprindo as regras estabelecidas. Afirmavam ainda que esta característica era mais encontrada nos professores do que nas professoras. As mulheres seriam mais calmas e pacientes. Mais uma vez apareciam as análises baseadas em estereótipos.

Perceber as diferentes posturas de meninos e meninas não significa tomar alguma providência no sentido de estimular a participação equilibrada de todos/as os/as estudantes. Não percebi ações dos/as professores/as neste sentido. Raramente os/as professores/as faziam perguntas direcionadas a um/a determinado/a discente e quando isso ocorria era em tom punitivo, ou seja, quando este/a estudante estava conversando ou distraído/a o/a professor/a lançava a pergunta. Este fato acabava expondo o/a discente diante da turma, pois na maioria das vezes ele/a não conseguia responder corretamente e os/as colegas riam da situação. Raramente percebi que o/a estudante se defendia diante da situação.

A necessidade de aceitação fazia com que os/as estudantes tivessem uma postura adaptada ao que eles/as entendiam como adequada, ao que eles/as entendiam como normal. A mudança de postura para serem aceitos/as pelo grupo interferia no desenvolvimento pessoal dos/as discentes. Fazia com que deixassem de pensar no que era melhor para si para tentar se adaptar ao grupo. Fazia com que muitos/as se calassem e se tornassem invisíveis. Esta era uma demonstração de poder do grupo sobre o indivíduo. As brincadeiras eram consideradas uma forma de silenciar os/as colegas. Embora a maioria reconhecesse que elas eram muitas vezes desagradáveis, continuavam a fazê-las.

Vimos que as relações entre os/as colegas eram marcadas pelo gênero, porém quase imperceptíveis para os/as estudantes que, embora percebessem diferença de postura de meninas e meninos diante da Matemática, entendiam como normal. As relações entre os/as colegas contribuíam para o silenciamento e a invisibilidade de alguns/mas. Ao se calar se tornavam invisíveis tanto para os/as professores/as quanto para os/as colegas. As angústias causadas pelas brincadeiras desagradáveis não eram percebidas pelos/as professores/as ou eles/as não tomavam providências para que cessassem.

Na opinião dos/as professores/as havia diferenças na relação de alunos e alunas com a Matemática. Esta diferença resultaria na diferença de rendimento e levaria ao menor interesse feminino em ingressar em carreiras que necessitam de mais conhecimento matemático. Sendo assim, embora de forma implícita, ocorria o estímulo de forma diferenciada de uns/umas e outros/as. Embora não tenha sido verbalizado por parte dos/as professores/as sobre preconceito baseado no gênero, a diferença de percepção e de expectativa sobre cada um/a indica isso.

No que tange ao rendimento escolar, os/as estudantes percebiam que os/as colegas do sexo oposto obtinham melhores rendimentos. Este fato não foi comprovado pelas notas encontradas nos diários de classe. A percepção dos/as professores/as também era variada e nem sempre coincidia com o rendimento apresentado pelos/as estudantes. Pelos diários de classe foi possível perceber que as notas oscilavam, ora favorecendo os meninos e ora favorecendo as meninas. Não é possível afirmar que um dos sexos tenha mais vantagem do que o outro no que tange ao rendimento em Matemática. Porém ao considerar que as meninas eram mais tímidas e raramente tiravam suas dúvidas com os/as professores/as ou com colegas, pode-se concluir que o comportamento dos/as colegas interferia mais no rendimento delas do que no deles. Caso estas atitudes fossem diminuídas o rendimento de todos/as e de modo especial o feminino poderia aumentar e ficar equilibrado.

O rendimento escolar era diferenciado e este fato dependia de inúmeros fatores. A socialização, a postura em sala de aula, a relação com os professores e colegas, o estímulo da família, são alguns elementos que interferem neste rendimento. A aptidão para a Matemática está vinculada com o prazer em estudar. Aptidão, prazer e bom rendimento são elementos retroalimentáveis. Um depende do outro. Desta forma, o estímulo ao prazer em estudar Matemática é uma das estratégias para melhorar o rendimento de meninas e meninos. Independente de sexo, as médias em Matemática eram muito baixas. Ou seja, se o bom rendimento depende, dentre outras coisas, do prazer em estudar, nem meninos e tampouco meninas sentiam prazer em estudar Matemática. Foram poucos estudantes que manifestaram isso, e estes/as eram bem sucedidos nas avaliações.

Percebeu-se que o fato de uma menina se destacar em Matemática causou satisfação tamanha no professor que se tem a sensação de que na opinião do

professor ela podia ser considerada um “fenômeno” por sua excepcionalidade. Este espanto do professor pode ser motivado pela raridade do fato ou por considerar como algo inusitado, não esperado. O único aluno que superou Elaine, a aluna excepcional, em rendimento, sequer foi mencionado pelo professor. Para um menino, destacar-se em Matemática seria obrigação e não merecia destaque.

Ao serem questionados/as sobre as expectativas profissionais, os/as jovens indicaram o desejo de cursar o nível superior, inclusive em cursos mais valorizados pela sociedade atual e com acesso universitário mais difícil. Esta é uma possibilidade que os/as jovens percebem como possível para estudantes de escola pública cujos alunos/as são oriundos da periferia de Curitiba. As Engenharias e a Medicina foram carreiras apontadas como expectativa profissional para alguns/mas jovens, de modo especial por estudantes com bom desempenho em Matemática. Esta postura indica que os/as estudantes com bom rendimento na disciplina almejam carreiras com maior reconhecimento financeiro e social. Embora não seja possível vincular o rendimento às possíveis escolhas profissionais, a pesquisa aponta que os/as estudantes com baixo rendimento almejam carreiras menos valorizadas social e financeiramente.

Não foi possível perceber atitudes claras de que os/as professores/as estimulavam os/as estudantes a seguir o curso superior, tampouco as carreiras mais concorridas ou voltadas para as áreas científico-tecnológicas. Nas relações de sala de aula não foi possível identificar fatores que evidenciassem maior estímulo de uns/umas ou outros/as para uma ou outra carreira, porém ao silenciar as meninas, ao torná-las invisíveis, poderia resultar em baixa autoestima, o que faria com que elas não se arriscassem por caminhos diferentes daqueles para os quais elas foram socializadas, ou seja, cuidado consigo e com os outros. Este silenciamento afastaria as mulheres de carreiras como a Medicina, Engenharia, Física, Matemática, dentre outras.

Com base nos resultados desta pesquisa conclui-se que os/as jovens não percebiam as relações de gênero como fator preponderante na construção das identidades e tampouco como fator que influenciava no rendimento escolar de meninas e meninos. Esta visão denota a “naturalização” do fato das meninas se portarem como mais submissas, obedientes, organizadas e caprichosas. Elas estariam mais adaptadas ao ser e fazer do cotidiano escolar. Denota ainda a

aceitação da forma mais agressiva dos meninos manifestarem seus desejos e vontades. Ou seja, a naturalização dos comportamentos vistos pela sociedade como sendo papel de homens e mulheres.

Outra conclusão possível é a de que o rendimento em Matemática de meninos e meninas não apresentava discrepâncias significativas nem em prol dos meninos e tampouco a favor das meninas. Existia uma similaridade no rendimento embora a diferença de postura nas aulas de Matemática fosse explícita. Denotava que a retração feminina, bem como o capricho e organização pouco influenciavam no rendimento delas. Tampouco a posição mais ativa e questionadora dos meninos. Essas características equiparavam meninos e meninas fazendo com que as notas se assemelhassem.

As relações de gênero pouco visíveis para os/as participantes da pesquisa estavam presentes de forma sutil na fala e no comportamento dos/as estudantes e dos/as professores/as. Ao manifestarem que ficavam tímidos/as diante dos/as colegas, que as meninas apresentavam determinadas características diferentes das encontradas nos meninos, os/as entrevistados/as demonstravam que sua prática era permeada pelos padrões de gênero socialmente construídas. A socialização diferenciada de meninos e meninas atuava de forma que os/as pesquisados/as percebessem comportamentos diferenciados entendidos por eles/as como naturais, normais.

As brincadeiras dos/as colegas permitidas pelos/as professores/as ou invisíveis a eles/as levava ao silenciamento da maioria dos/as estudantes. A necessidade de aceitação e pertencimento ao grupo contribuía para que os/as estudantes se calassem e, com isso, tanto as relações de gênero quanto as dificuldades em Matemática ficassem invisibilizadas. A falta de atitude dos/as professores/as ao perceberem as situações vexatórias como normais, ou sequer as tendo percebido, contribuía para que muitos/as estudantes fossem vítimas de *bullying* como no caso de Amanda (que desistiu de estudar) e Beatriz (que reprovou), alunas da 6ª série.

A pesquisa demonstra que a socialização fazia com que a naturalização das questões de gênero acontecesse entre estudantes e professores/as. A naturalização do que é social e culturalmente construído como natural impede ou ao menos dificulta a transformação das relações sociais.

O poder permeava as relações entre os sujeitos. Professores/as exerciam poder sobre os/as estudantes e, ao perceber que as professoras eram mais adequadas ao ensino para as turmas iniciais exerciam poder sobre as professoras também. As relações de poder também se manifestavam entre os/as estudantes ora estando com uns/umas ora com outros/as. Na maioria das vezes o poder estava com os meninos e submetia as meninas a um comportamento mais passivo, contribuindo assim para a construção e manutenção da dicotomia de gênero.

Como o objetivo desta tese foi analisar como acontecem as relações de gênero nas aulas de Matemática de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental em um Colégio da rede estadual de educação de Curitiba no Paraná, este objetivo foi adequadamente atingido. As relações de gênero na sala de aula de Matemática ocorrem intensamente, porém de forma que os/as professores/as e os/as estudantes não as percebiam como importante. Por meio destas relações ocorria o silenciamento e a invisibilidade de uns/umas pelos/as outros/as. As relações de gênero também eram silenciadas e invisíveis para os/as pesquisados/as. As relações de poder permeavam as relações entre os/as estudantes e eram exercidas também pelo olhar dos/as docentes.

Concluir um trabalho nem sempre é uma tarefa fácil. Quando se fala de uma tese o compromisso aumenta. É necessário sintetizar os resultados apresentados anteriormente de forma clara e precisa, evidenciando as conclusões que se pode tirar deles. Ciente desta dificuldade estou, neste momento, interrompendo a tese e não concluindo. Tenho ciência de que muitos outros elementos poderiam ser analisados aqui, porém não o farei por escolhas pessoais. Esta tese é uma interpretação que eu fiz sobre os dados produzidos durante a pesquisa de campo. Não tem por objetivo ser uma imagem das escolas paranaenses uma vez que foi baseada em um único colégio da cidade de Curitiba. As conclusões aqui apresentadas não podem ser generalizadas, são pontuais e baseadas naquelas turmas observadas. Outras escolas, turmas, pesquisadores/as poderiam levar a resultados diferentes.

## 8.1 TRABALHOS FUTUROS

Esta tese buscou lançar luz sobre alguns pontos das relações de gênero no espaço da sala de aula. Muitos outros pontos ainda merecem ser pesquisados e deixo como sugestão para trabalhos futuros. Coloco-os aqui com o intuito de estimular outros/as pesquisadores/as e seguirem esta trilha. As sugestões são:

Analisar as relações de gênero nas aulas de outras disciplinas;

Fazer a comparação entre escola pública e privada;

Comparar escolas públicas do centro e da periferia;

Analisar as relações de gênero em turmas do ensino médio;

Pesquisar sobre a percepção de estudantes e docentes sobre as ações de *bullying* nas escolas;

Pesquisar sobre os relacionamentos afetivos no espaço escolar;

Analisar outros espaços escolares como os intervalos, entrada e saída escolar, recreio, dentre outros;

Pesquisar sobre a feminização da educação;

Pesquisar as escolhas profissionais de estudantes que estão às vésperas da Universidade, tanto de escolas pública quanto de escolas privadas.

Estes são alguns temas sobre os quais me senti estimulada em saber mais durante a realização desta pesquisa. Mas como esta é apenas uma tese, concluo aqui, esperando ter contribuído para a ampliação do conhecimento sobre as relações de gênero no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcia; FRANCO, Creso; CARVALHO, João Pitombeira de. Gênero e desempenho em Matemática ao final do ensino médio: quais as relações. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 77-96, 2003.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

AUAD, Daniela. **Feminismo**: Que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARON-COHEN, SIMON. **Diferença essencial**: a verdade sobre o cérebro de homens e mulheres. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Jore Zahar, Ed. 2010.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Arted, 2006.

BERGHAHN, Elenar Luisa. Perfil de liderança necessário à gestora escolar no assumir a proposta de educação humanizadora. **Educação UNISINOS**, n.13, v. 7, São Leopoldo, Unisinos, 2003, p. 133-154.

BOCK, Silvio Duarte. Juventude e escolha profissional. In: FERREIRA, Cristina Araripe et. al. (Orgs). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010, 213-229.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a, p. 33-38.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, p. 19-41, 1998a.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, p. 285-335, 1998b.

Brasil. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 27 out. 2010.

CARVALHO M. G., Marília Gomes de. Relações de gênero e tecnologia: uma abordagem teórica. In: **Relações de Gênero e Tecnologia**. Curitiba: CEFET-PR, p. 15-28, 2003. (Educação e Tecnologia).

CARVALHO M. G., Marília Gomes de. Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica. **Educação e Tecnologia**, Curitiba, v. 1, jul. 1997, p. 70-87.

CARVALHO M. G., Marília Gomes de.; Sartor, Ângela K. Romanó. Maternidade e relações de parentesco da mulher trabalhadora. In: Congresso Argentino de Antropologia Social, 10, Buenos Aires, Ar. **Anais ...** Buenos Aires, AR.: CAAS, 2011, 1. CD-ROM

CARVALHO M. P. Marília Pinto. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009.

CARVALHO M. P., Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, a. 9, p. 554-574, 2º semestre, 2001.

CARVALHO M. P., Marília Pinto 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., Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996.

CARVALHO, M. G., Marília Gomes. É possível transformar a minoria em equidade?. In: RISTOFF, Dilvo; GROZ, Dirce Margarete; CABRAL, Maria das Graças Serafim; LEPORACE, Maria Marcia dos Santos; LOPES, Maria Margaret; MIGUEL, Sonia Malheiros. (Orgs.). Simposio "**Gênero e indicadores da educação superior brasileira**". 1 ed. Brasília: INEP, 2008, v. 1, p. 109-138.

CARVALHO, M. G., Marília Gomes. É possível transformar a minoria em equidade?. In: RISTOFF, Dilvo; GROZ, Dirce Margarete; CABRAL, Maria das Graças Serafim; LEPORACE, Maria Marcia dos Santos; LOPES, Maria Margaret; MIGUEL, Sonia Malheiros. (Orgs.). Simposio "**Gênero e indicadores da educação superior brasileira**". 1 ed. Brasília: INEP, 2008, v. 1, p. 109-138.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PEREIRA, Maria Zuleide da C. Introdução. In: **Gênero e Educação: Múltiplas faces**. João Pessoa, Universitária/UFPB, p. 7-10, 2003.

CARVALHOSA, Susana Fonseca de; LIMA, Luísa; MATOS, Margarida Gaspar de. *Bullying* – a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. **Análise psicológica**, v. 4, a. XIX, p. 523-537, 2001.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Quem mora no livro didático?** Representações de gênero nos livros de Matemática na virada do milênio. 2005, 190f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia), Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2005.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO M. G., Marília Gomes de. A relação de meninas e meninos com a Matemática: o que elas e eles nos dizem? In: Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, 3. 2009, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, Editora da UTFPR, 2009. Disponível em: [http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/acervo\\_digital.htm](http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/acervo_digital.htm). Acesso em: 18 jan. 2010.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO M. G., Marília Gomes de. A relação de alunas alunos com a Matemática: uma comparação entre o que eles dizem e o que as notas indicam. In: Fazendo Gênero, 9, 2010, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, 2010b. Disponível em [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277383607\\_ARQUIVO\\_CasagrandeeCarvalho.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277383607_ARQUIVO_CasagrandeeCarvalho.pdf). Acesso em: 11 fev 2011.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO M. G., Marília Gomes de. Mulheres na Matemática: o caso das Universidades Federais do Paraná. In: REUNIÃO ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 2007, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre, RAM, 2007. CD ROM.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO M. G., Marília Gomes de. Profissão professora: a carreira do magistério no Paraná sob a ótica de gênero. In: Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder. 2008, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, Editora Mulheres, 2009. Disponível em [http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST38/Casagrande-Carvalho\\_38.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST38/Casagrande-Carvalho_38.pdf), Acessado em 18 de janeiro de 2010.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO M. G., Marília Gomes de. Quem tem melhor rendimento escolar, meninas ou meninos? In: Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero, 8. 2010, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, Editora da UTFPR, 2010a.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO M. G., Marília Gomes. Desempenho escolar em Matemática: o que o gênero tem a ver com isso? In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da., CARVALHO, Marília Gomes de. (Orgs) **Igualdade na Diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia**. No prelo.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO M. G., Marília Gomes; LUZ, Nanci Stancki da. "O olhar não é mais o mesmo": uma análise sobre os resultados de um curso sobre gênero e sexualidade na escola. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO M. G., Marília Gomes; CASAGRANDE, Lindamir Salete (Orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: Editora da UTFPR, 2009. p. 261-281.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; SCHWARTZ, Juliana; CARVALHO M. G., Marília Gomes de; LESZCZYNSKI, Sonia Ana. Mulher e ciência: pioneiras em ciência da natureza. **Cadernos de artigos sobre Gênero e Tecnologia**, nº 1, v. 1, Curitiba, p. 3-14, 2004.

CAVALCANTI, Edlamar Leal de Sousa. A apreensão do conhecimento escolar numa perspectiva de gênero. In: FAGUNDES, T. C. P. C. **Ensaio sobre Identidade e Gênero**. Salvador: Helvécia, 2003. p. 177-210.

COLÉGIO WEB. **O que é adolescência**. Disponível em <http://www.colegioweb.com.br/sexualidade/o-que-e-a-adolescencia->. Acesso em: 20 jan. 2010.

COSTA, Claudia de Lima. O leite do procusto. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 141-174, 1994.

COSTA, Claudia de Lima. O tráfico de gênero. **Cadernos Pagu**, 11, Campinas, p. 127-140, 1998.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO M. P, Marília Pinto. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, p. 113-143, jan./jun. 2006.

DAL'IGNA, Maria Claudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, 2007.

DE CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. O que essa história tem a ver com as relações de gênero? Problematizando o gênero no currículo e na formação docente. In: DE CARVALHO, Maria Eulina P. de; PEREIRA, Maria Zuleide da C (Orgs.). **Gênero e Educação: Múltiplas faces**. João Pessoa, Universitária/UFPB, p. 55-76, 2003.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIAS, Benedito Guilherme Falcão. **Gênero no mercado de trabalho: mulheres engenheiras**. Curitiba, 2007, 156f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia), UTFPR

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 121-130, set./dez. 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio do século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a as palavras. In FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005, p. 7-22.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 27. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREITAG, Bárbara. Quadro teórico. In: FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986, p. 15-43.

FRÍOLI, Paula Maria de Almeida. **Conflito e reconciliação entre crianças pré-escolares**. São Paulo, 1997, 106f. Tese (doutorado em educação) USP.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. (Capítulo 1).

GEERTZ, Clifford . **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GONZÁLEZ GARCÍA, Marta I.; PÉREZ SEDEÑO, Eulalia. Ciencia, Tecnología y Género. In: SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; CARGANO, Doralice de Fátima. **Ciência, Tecnologia e Gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento**. Londrina: IAPAR, p. 33-72, 2006.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, 2004, p. 201-246.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HEILBORN, Maria Luiza. Usos e abusos da categoria de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org). **Y nosotras Latinoamericanas? Estudos sobre gênero e raça**. Fundação Memorial da América Latina, 1992. p. 39-44.

HERMANN, Talita Barbi; NUNES, Mayara Figueiredo; AMORIM, Cloves. Um estudo sobre o *bullying* na cidade de Curitiba. In: Encontro Nacional de Educação – EDUCERE, 9. 2009. **Anais...**, Curitiba, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heteronormatividade e homofobia no currículo em ação. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO M. G., Marília Gomes de. (Orgs) **Igualdade na Diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba: UTFPR, no prelo.

KACOWICZ, Roberta Ferreira. Apresentação. In: DE CARVALHO, Maria Eulina P. de; PEREIRA, Maria Zuleide da C. **Gênero e Educação: Múltiplas faces**. João Pessoa, Universitária/UFPB, p. 5-6, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões de nossa época, v. 67)

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheira & Gerente: desafios enfrentados por mulheres em posições de comando na área tecnológica. **Tecnologia e Sociedade**. Curitiba, p. 63-86, 2006.

LOPES NETO, Aramis A. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. S164-S171, 2005.

LOURO, Guacira Lopes, Pedagogias da sexualidade. In: **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, Denice Barbara et al. **Docência, memória e gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2000, p. 72-82.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MACHADO, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, n. 11, Campinas, p. 107-125, 1998.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

MARANGON, Davi. **A experiência escolar cotidiana e a construção de gênero na subjetividade infantil**. Curitiba, 2004, 177f. Dissertação (Mestrado em Educação), UTFPR.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Usos e limites da categoria gênero. **Cadernos Pagu**, n. 11, Campinas, p. 99-105, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 37-52. (Questões de nossa época, v. 1).

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Trad. FUZATTO, Ana Venite. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

OSELKA, Gabriel and TROSTER, Eduardo Juan. Aspectos éticos do atendimento médico do adolescente. **Revista da Associação Médica Brasileira** [online]. 2000, v. 46, n. 4, p. 306-307.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2005.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos** Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193 - 198, jan./jun.2003.

RAGO, Margareth. Descobrir historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 89-98, 1998.

ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise. Introdução. In: **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 17-32.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cor do tempo quando foge: crônicas 1985-2000**. Lisboa: Afrontamento, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. Para iniciar o debate sobre o feminino na relação ciência-sociedade. In: SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; CARGANO, Doralice de Fátima. **Ciência, Tecnologia e Gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento**. Londrina: Iapar, 2006. p. 3-29.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Trad. Raul Fiker. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

SCHWARTZ, Juliana et al. Mulheres na informática: quais foram as pioneiras?. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p. 255-278, dez. 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SELKE, Stefan. A complexidade da identidade inconsciente de gênero-resultado de uma pesquisa entre os estudantes da Fachhochschule Furtwangen. **Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, n. 3, p. 137-174, 2006.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, p. 17-39, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SIMIÃO, Daniel Schroeter. Gênero no mundo do trabalho: variações sobre um tema. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 5, ano 2, 2005, p. 9-20.

SOBREIRA, Josimeire de Lima. **Estudantes de Engenharia da UTFPR: uma abordagem de gênero**. Curitiba, 2006, 186f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia), UTFPR.

SOUZA, Maria Celeste R. F. de; FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Relações de Gênero, Educação Matemática e Discurso: enunciados sobre mulheres, homens e Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Tendências em Educação Matemática.)

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Mulheres, Homens e Matemática: uma leitura a partir dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 511-526, set./dez. 2008.

TABAK, Fanny. **O laboratório de Pandora**: estudos sobre a ciência no feminino. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TORRES, Claudia Regina Vaz. Sobre gênero e identidade: algumas considerações teóricas. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaio sobre identidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2003. p. 63-92.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

VELHO, Lea. Apresentação. In: SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; CARGANO, Doralice de Fátima. **Ciência, Tecnologia e Gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento**. Londrina: IAPAR, 2006. p. 9-18.

VELHO, Lea; LEÓN, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu**, Campinas, 10, p. 309-344, 1998.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 73-103.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 34-82.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS/AS**

Nome:

Nome fictício:

Idade:

Série:

O que você acha de Matemática?

Como é o seu rendimento em Matemática?

O que você considera uma boa nota?

Você lembra quais foram as suas médias em Matemática neste ano?

O que influencia no seu rendimento?

Você costuma fazer as lições de casa?

Você estuda em casa? Com que frequência?

Você acha importante estudar fora de sala de aula?

Você costuma entender as explicações do professor/a?

E quando não entende você pergunta?

Você fica satisfeito com a resposta?

Você se relaciona melhor com meninas ou meninos?

Pra fazer trabalho, você prefere meninas ou meninos?

No seu grupo de amigos tem mais meninas ou meninos?

Entre os seus amigos, quem têm as melhores notas?

Quem que têm mais facilidade de entender Matemática, meninos ou meninas?

Em sua percepção, quem participa mais da aula, meninas ou meninos?

Você acha que todos os alunos perguntam quando têm dúvidas? Para quem, professor ou aluno?

Por que você acha que alguns alunos não perguntam quando têm dúvidas?

Os colegas costumam tirar sarro das dúvidas dos colegas?

O que você acha disso?

Já aconteceu com você?

Você já fez isso?

Você acha que alguns colegas não gostam das brincadeiras dos outros alunos?

Você já foi chamado de nerd ou cdf?

Você acha bom ou ruim ser nerd ou cdf?

Você acha que o professor estimula mais alguns alunos do que outros?

Você gosta de competição entre alunos na sala de aula?

Na tua turma existe competição?

Quem mais compete, meninos ou meninas?

Você já pensou em qual carreira você quer seguir quando adulto?

O que influenciou na sua escolha?

Você acha que é melhor ter aula de Matemática com um professor ou professora? Por quê?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS**

Nome:

Nome fictício:

Idade:

Sexo:

Tempo de serviço:

Concursado ou PSS?

Formação:

Grau de escolaridade:

Você percebe diferenças na forma com que meninos e meninas se relacionam com a Matemática?

Em que momentos isso acontece?

Em sua opinião, existem diferenças de aprendizagem e capacidade de meninas e meninos? O que explica isso?

Em sua opinião, existe vantagem de lidar com meninas?

E com meninos?

Em sua opinião, existe dificuldade de lidar com meninas?

E com meninos?

Quem tem mais facilidade de aprender, eles ou elas?

Na sua percepção, de quem são as melhores notas?

Quem demonstra maior interesse pela Matemática? De que forma isso acontece?

Como você percebe a participação de meninas e meninos nas aulas?

Os estudantes perguntam quando tem dúvidas?

Você gosta quando eles perguntam?

Você acha que eles entendem quando você explica novamente?

Você estimula os estudantes a participar da aula?

Você acredita que em algum momento estimula mais uns do que outros?

Consciente ou inconscientemente?

Por que isso acontece?

Quanto às atividades de casa, quem as faz com mais frequência?

Você acredita que eles estudam em casa?

Isso é importante para o desempenho em sala?

Você percebe diferença na organização do material escolar de meninas e meninos?

E dos cadernos como são?

Quem desobedece mais, meninas ou meninos? Por que isso acontece?

Na sua percepção, quem é mais ativo em sala de aula?

Foi sempre assim?

Quem é mais bagunceiro, meninas ou meninos?

Você prefere ensinar para meninos ou meninas? Por que motivo?

Os alunos preferem se relacionar com pessoas do mesmo sexo?

Qual a razão disso?

Você acha que é mais fácil para homens ou mulheres dar aulas de Matemática?

Para todas as séries?

Os alunos preferem ter aula de Matemática com professores ou professoras? Por quê?

Você percebe se há manifestações de preconceitos nos comentários dos alunos?

Como isso acontece, o que eles dizem que faz você perceber preconceito?

Como você lida com isso?

Você acha que isso é assunto para tratar na aula de Matemática?

Eles fazem piadas com as dúvidas dos colegas?

Como você reage nesses casos?

Quanto ao material didático, você usa o livro adotado pela escola? Com que frequência?

Ele atende às necessidades da disciplina?

Onde você busca material complementar?

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO NO ESTUDO PRELIMINAR**

Ministério da Educação

**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**Diretoria do *Campus* Curitiba

Gerência de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Tecnologia - PPGTE



Pesquisa sobre as relações de gênero na sala de aula de Matemática.

Pesquisadora: Lindamir Salete Casagrande

Orientadora: Profa. Dra. Marília Gomes de Carvalho

Dados sobre o/a aluno/a:

Nome \_\_\_\_\_ sexo: M ( ) F ( )

Idade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Questionário:

Responda as perguntas de 1 a 6 marcando somente **uma** opção.

1. Você gosta de Matemática?

( ) Sim ( ) Não ( ) um pouco

2. Você acha Matemática fácil?

( ) Sim ( ) Não ( ) um pouco

3. Você entende a explicação do professor ou professora?

( ) Sim ( ) Não ( ) às vezes

4. Você pede para o professor ou professora explicar novamente quando não entende?

Sim                       Não                       às vezes

5. Você costuma ir bem nas provas de Matemática?

Sim                       Não                       às vezes

6. Você acha que Matemática é importante para a sua vida?

Sim                       Não                       um pouco

Nas questões de 7 a 10 você deve escrever o nome da disciplina conforme solicitado.

7. Qual a disciplina que você mais gosta? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Qual a disciplina que você menos gosta? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Em qual disciplina você costuma tirar as melhores notas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Em qual disciplina você costuma tirar as piores notas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo I

<b>Normas para transcrição de entrevistas gravadas</b>	<b>Sinais</b>	<b>Exemplificação</b>
<b>Ocorrências</b>		
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do níves de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r )	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razoes ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcrito	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira?

a. fazem LÁ

b. [cozinham lá

Indicação de que a fala foi (...) tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.

(...) nós vimos que existem...

Citações literais de textos, “entre aspas” durante a gravação

Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por *está*: tá? Você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::.... (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

## Anexo II



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Programa de Pós Graduação em Tecnologia  
Comissão de Bolsas - PPGTE



Curitiba, 27 de março de 2009.

Ilma Sra. Diretora do Colégio Centenário

Prezada Senhora,

Vimos por meio deste apresentar a pesquisadora Lindamir Salete Casagrande que está desenvolvendo pesquisa junto ao doutorado em Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, sobre o tema “Relações de Gênero nas Aulas de Matemática”.

Solicitamos sua colaboração com a referida pesquisa, permitindo o acesso da pesquisadora às aulas de Matemática e a documentos que julgar necessário. Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados exclusivamente com fins científicos e acadêmicos.

Certos de sua colaboração, desde já, agradecemos.

Prof. Dra. Marília Gomes de Carvalho  
Coordenadora do PPGTE