



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MAVÍ CONSUELO SILVA**

**A INFLUÊNCIA DAS QUESTÕES DE GÊNERO NOS PROCESSOS**  
**AVALIATIVOS ESCOLARES**

**UBERLÂNDIA-MG**

**2013**

MAVÍ CONSUELO SILVA

A INFLUÊNCIA DAS QUESTÕES DE GÊNERO NOS PROCESSOS  
AVALIATIVOS ESCOLARES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Olenir Maria Mendes

UBERLÂNDIA-MG

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S586i  
2013  
Silva, Maví Consuelo, 1980-  
A influência das questões de gênero nos processos avaliativos  
escolares / Maví Consuelo Silva. - 2013.  
170 f. : il.

Orientadora: Olenir Maria Mendes.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Avaliação educacional - Teses. 3. Educação  
popular - Teses. 4. Identidade de gênero na educação - Teses. I. Mendes,  
Olenir Maria. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

MAVÍ CONSUELO SILVA

A INFLUÊNCIA DAS QUESTÕES DE GÊNERO NOS PROCESSOS  
AVALIATIVOS ESCOLARES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberlândia, 30 de agosto de 2013.

---

Profª Drª Olenir Maria Mendes - Faced/UFU

Orientadora

---

Profª Drª Dulcina Tereza Bonati Borges - Fac. Católica Uberlândia

---

Profª Drª Jorgetania da Silva Ferreira - INHIS/UFU

*Dedico este trabalho a todas as crianças, meninos e meninas, estudantes do Brasil, que constantemente sofrem processos de exclusão e discriminação em nossas escolas, tendo seu direito à educação, muitas vezes, negado. A esses brasileirinhos e a essas brasileirinhas, o nosso mais sincero abraço.*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar a Deus, meu grande amigo, por possibilitar que este estudo fosse desenvolvido e por estar presente em todos os momentos de tristezas, dificuldades, medos e alegrias, pulando barreiras, vencendo batalhas, conquistando o impossível pela fé. Também agradeço a Maria, mãe de Jesus, por preparar os caminhos, estando à frente das dificuldades enfrentadas.

Agradeço grandemente a minha família, minha mãe Marisia, pelo auxílio, pelo apoio, e por ser esta mulher tão admirável que me ensinou a sempre lutar por meus ideais e por estar presente em todos os momentos de desenvolvimento deste trabalho. A meu irmão Juliano, pelo apoio imensurável, pelo amor, pela compreensão, por ser tão especial e disponível, em todos os momentos. Aos tios, tias, primos, primas em especial Rosane Mendes Silva, minha grande amiga, pelo apoio, pelas orações, e por direta ou indiretamente estarem presentes neste trabalho.

A Profª Drª Olenir Maria Mendes por estar presente comigo neste percurso, por vezes tão árduo. Quero agradecer pela paciência, disponibilidade e atenção. Eu fico muito feliz e honrada em tê-la como minha orientadora.

A Profª Drª Jorgetania da Silva Ferreira, por ter concedido minha vaga no Cursinho Pré-Vestibular Alternativo Paulo Freire, pois foi neste momento que comecei a minha caminhada acadêmica. Muito obrigada pela confiança, pelo afeto, e pela disponibilidade em participar da minha banca de qualificação e agora da minha banca de defesa, contribuindo sempre para minha formação.

Agradeço também a professora Drª Profª Dulcina Tereza Bonati Borges, pelo carinho e disponibilidade em aceitar participar desta banca de defesa. Muito obrigada.

A Profª Drª Myrtes Dias da Cunha pelo aceite em participar da minha banca de qualificação e por também por ter contribuído de maneira marcante desde a graduação para minha formação acadêmica.

A Profª Drª Gercina Santana Novais, a quem tanto devo. Por confiar em mim, por me apresentar a Educação Popular que tanto amo e por ser um exemplo de mulher e de ética na educação.

Ao grupo de estudo GEPAE, que aprendi a amar. Acredito que o grupo possibilita a partilha sincera de pessoas realmente comprometidas com uma educação, que seja justa, fraterna e solidária. Aprendi no GEPAE, que sonhar e vislumbra um mundo melhor é

possível. Que não estou sozinha neste caminho e que posso contar com pessoas de valor, como as companheiras e companheiros do grupo.

Ao GEPECPOP, que se configura como um sonho realizado por pessoas que visam uma sociedade mais justa através da educação. Muito obrigada por serem parte fundamental no meu processo de humanização como profissional da educação.

Aos meus amigos e amigas, não vou aqui citar nomes, pois correria o risco de cometer injustiças históricas, mas eu gostaria de agradecer imensamente a vocês, família que Deus nos permite escolher. Meus amigos que conheci no Mestrado, que tanto me ajudaram a ser melhor, a desenvolver os trabalhos com mais afinco e atenção, pelo incentivo, pelas conversas, pelos cafés, almoços e todos os momentos que partilhamos. Muito obrigada.

Aos/as amigos e amigas de perto da minha casa, por me socorrerem em muitos momentos com a organização do texto, ajuda com o computador, auxílio e companherismo.

Aos/as amigos e amigas que não estão tão próximos, mas que mesmo à distância nunca deixaram de torcer e me acolher com as minhas fragilidades, fraquezas e medos. A vocês meu mais sincero agradecimento.

E aos amigos e amigas da igreja, intercessores e intercessoras, que desde o momento que souberam da aprovação na prova escrita não cessaram de interceder a Deus a meu favor. Muito obrigada por moverem o coração de Deus através da oração, muito obrigada, amo vocês!

Merecidamente, gostaria de fazer um agradecimento especial ao meu querido afilhado e amigo Fábio Luíz. Obrigada pelo carinho, disposição e atenção a mim dispensados. Posso afirmar que este trabalho em grande parte, contou com sua participação. Você é uma pessoa muito especial. Que Deus possa te abençoar sempre.

Não posso deixar de agradecer a todos e todas que fizeram e fazem parte da minha vida profissional, meninos e meninas, colegas de trabalho, que cada vez mais me inspiram a tentar ser melhor. A todos e todas que ajudaram a tecer a minha bela história como professora e pedagoga, meus mais sinceros agradecimentos.

Para encerrar, gostaria de agradecer imensamente ao meu pai, a quem tanto amo! Uma pessoa que, apesar de poucos estudos, sempre foi um dos homens mais sábios que conheci, sempre me incentivou e partilhou das minhas alegrias e conquistas, muito obrigada pai por ter sido tão especial e mesmo ausente tão presente, sei que de onde estiveres estarás velando por mim. *“Você faz parte deste caminho, que hoje eu sigo em paz”*.

*“Mesmo quando a visão se turva e o coração só chora, mas na alma a certeza da vitória, vou cantando, profetizando, que eu posso, tudo posso....”*

*Celina Borges.*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as influências das questões de gênero nos processos avaliativos formais e informais, buscando identificar situações que podem conduzir a exclusão de meninos e meninas em nossas escolas. Para tanto, nos pautamos em autores como Freitas (2005, 2006, 2011), Sordi (2009), Villas Boas (2006), Fernandes (2006, 2008), (Carvalho (2001, 2004, 2011), Louro (1995, 2003), Scott (1995), Connell (1995), Marinho (2009), Dal'igna (2004), dentre outros. Os referidos/as autores/as nos ajudam a compreender que tanto as questões de gênero quanto da avaliação no seu aspecto formal e informal quando analisadas especialmente a luz da realidade escolar, estão impregnadas de concepções construídas socialmente que se refletem na escola. A pesquisa foi realizada em duas salas do 5º ano do Ensino Fundamental e as modalidades de pesquisa foram qualitativa e quantitativa. No desenvolvimento do presente estudo, a pesquisa se constituiu nas seguintes etapas: Análise do Regimento Escolar, Mapas de notas, diários de classe; Mapeamento dos registros dos resultados avaliativos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; Análise de documentos oficiais do governo no âmbito da educação; elaboração, aplicação e Análise das respostas dos questionários respondidos pelos/as estudantes e pelas professoras com questões referentes a gênero e avaliação; Mapeamento dos resultados avaliativos dos/as estudantes das duas turmas pesquisadas durante o ano de 2012; Observação em sala de aula; entrevista com as professoras das turmas pesquisadas. No decorrer da pesquisa observamos que as questões de gênero não são tratadas pela escola e que esse fato reforça alguns processos de exclusão que estão ligados a essas questões. Os estudos também nos revelam, que nas turmas pesquisadas a maioria das crianças que apresentam resultados avaliativos menores são meninos que na avaliação das professoras são considerados indisciplinados. Das crianças que apresentam resultados ruins 50% são negros/as. Algumas dessas crianças que apresentaram baixo rendimento avaliativo não concluíram o ano letivo na referida escola. O estudo nos revela também, que nas turmas observadas as meninas geralmente apresentam melhores resultados nas avaliações formais que os meninos, esses, são considerados, pelas professoras, mais indisciplinados e mais difíceis de trabalhar. As meninas, por sua vez são consideradas mais dóceis e atenciosas que os meninos. As observações feitas pelas docentes relativas ao comportamento de meninos e meninas se refletem também nos resultados avaliativos formais, sendo assim as avaliações informais o juízo de valor das professoras em relação ao comportamento dos/as estudantes influenciam nos resultados das avaliações formais. Neste sentido, com intuito de buscar caminhos para tentar superar as situações de exclusão vivenciadas nos processos avaliativos, acreditamos que os princípios da Educação Popular possam se configurar como um importante parâmetro para iniciar as discussões sobre gênero e avaliação nas escolas.

**Palavras-chave:** Gênero. Avaliação Educacional. Educação Popular.

## ABSTRACT

This paper aims to discuss the influences of gender issues in formal and informal evaluation processes in order to identify situations that may lead to exclusion of boys and girls in our schools. Therefore, we rely on the authors as Freitas (2005, 2006, 2011), Sordi (2009), Villas Boas (2006), Fernandes (2006, 2008), (Carvalho (2001.2004, 2011), Blonde (1995, 2003), Scott (1995), Connell (1995), Navy (2009), Dal'igna (2004), among others. These authors help us understand that both gender issues as the evaluation questions in its formal and informal when analyzed, especially in light of school reality, are impregnated with socially constructed conceptions that are reflected in the school. The survey was conducted in two rooms of the 5th year of elementary school, and the genres of research were qualitative and quantitative. In the development of this study, the research followed those steps: School Rules analysis, grade maps, class journals; Mapping of records of the evaluation results of the 1st to 5th year of elementary school; Analysis of official government documents in education; development, implementation and analysis of questionnaires answered by the students and the teachers with issues about gender and evaluation; Mapping of the evaluation results of the students of two classes surveyed during 2012; Observation in the classroom; interview with the teachers of the surveyed groups. During the research we found that gender issues are not dealt with by the school and that this reinforces some exclusion processes that are linked to these questions. Studies also tell us that on the surveyed groups most of the children who have lower evaluative results are boys, which, in the evaluation of teachers, are considered undisciplined. Of the children with poor results, 50% are black. Some of these children who had low evaluative income have not completed the school year in that school. The study also reveals that on the observed groups, generally the girls have better results in formal assessments than boys, which are considered, by the teachers, more undisciplined and difficult to work with. The girls, on the other hand, are considered more docile and attentive than boys. The observations made by teachers concerning the behavior of boys and girls also reflect in the formal evaluative results, therefore the informal assessments, the value judgment of teachers in relation to the behavior of the students influence the results of formal assessments. In this sense, in order to seek ways to try to overcome the exclusion situations experienced in the evaluation process, we believe that the principles of popular education can be configured as an important parameter to begin discussions on gender and evaluation in schools.

**Keywords:** Genre. Educational Evaluation. Popular education.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Diferença no aproveitamento de meninos e meninas tendo como referência conceitos B e C.....	83
Gráfico 2: Diferença no aproveitamento de meninos e meninas tendo como referência o conceito A.....	87
Gráfico 3: Opinião dos/as estudantes e das docentes em relação a mulher ganhar mais que o homem .....	120
Gráfico 4: Opinião dos/as estudantes e das docentes em relação a homens dirigirem melhor que as mulheres .....	121
Gráfico 5: Opinião dos/as estudantes e das docentes em relação as mulheres serem melhores professoras que os homens .....	122
Gráfico 6: Opinião das docentes em relação a traição feminina e masculina na sociedade...	123
Gráfico 7: Opinião das docentes sobre o filho ir dormir na casa da namorada.....	124
Gráfico 8: Opinião das docentes sobre filha ir dormir na casa do namorado.....	125

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resposta das meninas e meninos da turma Dom Casmurro e Lucíola a respeito das brincadeiras.....	126
Tabela 2: Resposta das meninas e meninos da turma Dom Casmurro e Lucíola a respeito dos brinquedos .....	130
Tabela 3: Resposta das professoras no item referente a brincadeiras.....	132
Tabela 4: Resposta das professoras no item referente a brinquedos .....	133

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fipe	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo
GEPAE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional
GPECPOP	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Culturas Populares
INEP	Instituto Nacional de Estudos Anísio e Pesquisa Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAV	Programa Acelerar para Vencer
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o ensino Médio
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEE	Secretaria Estadual de Educação
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 Metodologia da pesquisa: caminhos trilhados .....	21
<b>2 AVALIAÇÃO E QUESTÕES DE GÊNERO NOS PROCESSOS AVALIATIVOS ESCOLARES .....</b>	<b>34</b>
2.1 Um resgate histórico conceitual sobre as questões de gênero .....	40
2.2 Gênero e educação: como estão dispostas as questões de gênero nos principais documentos que regem a educação no Brasil e no estado de Minas Gerais .....	45
2.3 Concepções acerca do papel da escola e da avaliação na sociedade .....	55
<b>3 GÊNERO E AVALIAÇÃO: AS ARTICULAÇÕES ENTRE GÊNERO E AVALIAÇÃO NA ESCOLA CAPITÃES DE AREIA.....</b>	<b>66</b>
3.1 A escola Capitães de Areia .....	67
3.2 A progressão continuada e avaliação .....	77
3.3 Aproveitamento dos/as estudantes da escola Capitães de Areia: conceitos B e C .....	82
3.4 Aproveitamento dos/as estudantes: conceitos A.....	85
3.5 As práticas avaliativas das professoras Capitu e Lúcia: as questões de gênero no contexto da avaliação informal .....	87
3.6 Pontos para refletir acerca das questões de gênero e avaliação .....	110
<b>4 AS MARCAS DO MACHISMO PRESENTES NA ESCOLA CAPITÃES DE AREIA .....</b>	<b>112</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>147</b>
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO FUNCIONÁRIAS .....	147
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO ESTUDANTES .....	151
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>155</b>

APÊNDICE 1 – APROVEITAMENTO AVALIATIVO TURMA BIMESTRAL TURMA DOM CASMURRO.....	155
APÊNDICE 2 – APROVEITAMENTO AVALIATIVO TURMA BIMESTRAL TURMA LUCÍOLA.....	163

## 1 INTRODUÇÃO

Nesse estudo, propomos discutir a temática gênero no ambiente escolar e suas relações com a avaliação formal e informal. Nossas experiências em escolas da cidade de Uberlândia, inicialmente como professora e posteriormente como supervisora, possibilitaram a percepção de conflitos gerados pelas práticas avaliativas vivenciadas nos espaços escolares. A partir de nossas observações, notamos que o espaço escolar é igualmente marcado por relações desiguais e práticas que determinam os espaços demarcados para as meninas e para os meninos. Tais espaços e determinações são vivenciados também no âmbito das avaliações. Apesar da temática avaliação e gênero ser de grande relevância, Carvalho (2004, p. 252) alerta sobre a escassez de estudos referentes a esse tema.

O interesse pela temática proposta teve como base nossa participação em grupos que trabalham com educação e culturas populares, os quais têm como propósito identificar práticas de Educação Popular nos vários segmentos sociais e como essas práticas podem ser instrumentos de inclusão para sujeitos das classes populares. Os grupos refletem também sobre as relações de exclusão advindas das questões de raça, gênero, classe social e cultura, além de estudar o papel da educação popular como uma alternativa para pensar relações mais justas para grupos que vivenciam processos de exclusão.

O início de nossa trajetória acadêmica e como esta vem se configurando também trazem elementos importantes que apontam como surgiu o desejo de trabalhar com temas que nos levam a refletir a respeito dos processos de exclusão presentes nas várias instituições sociais e, no caso do referido trabalho, as relações de gênero no ambiente escolar.

Quando retomamos aspectos de nossa história reportamo-nos à luta por uma vaga na Universidade Pública. Essa luta não foi importante apenas como uma conquista pessoal, mas por acreditarmos no princípio de que a Universidade Pública é para todos/as, inclusive para os filhos e as filhas da classe trabalhadora, advindos das escolas públicas, os quais, muitas vezes, não conseguem chegar à Universidade.

Ao longo de sua trajetória escolar, esses/as jovens de classes populares passam por processos de exclusão que acontecem, geralmente, à medida que o grau de instrução aumenta. A adoção de algumas políticas públicas, como Progressão Continuada<sup>1</sup>, contribui para que os/as estudantes permaneçam por mais tempo nas escolas, porém, de acordo com Freitas

---

<sup>1</sup> BERTAGNA, R. H. *Progressão continuada: limites e possibilidades*. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, p.79, 2003.

(2005), apesar do tempo de permanência aumentar, políticas públicas como a Progressão Continuada encobrem novas formas de exclusão. O/a estudante passa a ter mais tempo na escola, contudo esse tempo, geralmente, não está sendo trabalhado a favor do/a mesmo/a, pois “adiam a eliminação do aluno e internalizam processos de exclusão, permitindo maior tempo para formação de atitudes de subordinação e obediência típicas das estruturas historicamente construídas na escola” (FREITAS, 2005, p.135).

Corroboramos a afirmação de Freitas tendo, também, como referência a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2010. Segundo os dados divulgados no ano de 2007, houve um aumento no número de crianças matriculadas – 97% das crianças estavam matriculadas no Ensino Fundamental. Em 2008, esse índice aumentou para 97,5%. Na mesma pesquisa, os índices indicam que esse número de estudantes não se mantém, pois tende a diminuir à medida que o grau de instrução aumenta, visto que apenas 50,4% de jovens na idade de 15 a 17 anos estão no Ensino Médio, quase a metade se encontra fora da escola. A pesquisa realizada demonstra claramente que a exclusão acontece muitas vezes de maneira branda e em momentos que é socialmente mais aceita, como no Ensino Médio.

As dificuldades financeiras, quase sempre, são usadas pela escola e pelos governantes como uma justificativa plausível para evasão dos/as jovens das escolas. Afinal, nem a escola, nem a sociedade podem ser diretamente responsabilizadas pelos possíveis problemas causados pelas dificuldades econômicas que levariam ao abandono dos estudos. No entanto, devemos nos atentar que esses processos de evasão possuem razões muito mais profundas e complexas para serem explicadas de maneira simples, sendo produzidos quando os jovens ainda estão no ensino fundamental. As imagens construídas pelos/as docentes e pela escola em relação aos/as estudantes mais pobres e as avaliações realizadas, formal e principalmente informalmente, podem determinar como estes/as serão tratados na escola, delineando trajetórias de sucesso ou fracasso, (FREITAS et al, 2011).

Apesar de os dados da pesquisa demonstrarem as dificuldades enfrentadas por jovens das classes populares ao acesso a universidade, alguns programas governamentais como o PROUNI<sup>2</sup>, por exemplo, foram criados para diminuir a lacuna existente entre a classe popular e a Universidade, possibilitando que muitos/as jovens tenham acesso ao ensino superior.

---

<sup>2</sup> PROUNI - O Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais, em cursos de graduação ou sequenciais nas Instituições privadas de Educação Superior, para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas da Rede Pública, ou da Rede Particular com bolsa integral. Fonte: <http://prouniportal.mec.gov.br>.

O PROUNI é uma forma de inclusão dos/as estudantes pobres no Ensino Superior, porém devemos nos atentar que o acesso a Universidade se torna mais difícil quando utilizamos o critério raça, ou seja, os/as estudantes negros/as têm acesso menor ainda ao Ensino Superior e esse acesso se mostra mais ainda quando nos referimos a Universidade Pública. Em prol de uma abertura maior para a inserção dos/as jovens pobres, negro/as, pardos e indígenas no Ensino Superior da rede pública, foi assinada a Lei 12.711/2012, a qual determina 50% das vagas para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, sendo que, dessa porcentagem, uma parcela deve ser reservada aos estudantes negros, pardos e indígenas na mesma proporção. As Instituições têm quatro anos para se adaptarem de acordo com a lei.

Como observado, a diferença no acesso ao Ensino Superior ainda é grande. Por esse motivo, acreditamos na importância da política de cotas enquanto fator importante para a superação da desigualdade no país. Apesar de não termos usufruído desta, pois nossa inserção na Universidade foi através do sistema de vestibular.

Segundo o Senador Paulo Paim (2003), “propomos o sistema de cotas para justamente minimizar os efeitos nocivos do preconceito sobre as populações discriminadas” (PAIM, 2003, p. 27).

Quando nos remetemos às políticas como o PROUNI e as cotas, como ações governamentais voltadas para ajudar no combate à discriminação e seus efeitos, devemos considerar que, além dessas políticas, sempre existiram grupos ligados a movimentos sociais ou compostos por pessoas que simplesmente lutam por uma sociedade mais justa e, também, buscam nas suas cidades e nas suas comunidades desenvolver ações pontuais voltadas a contribuir com uma sociedade mais igualitária para todos/as. Na nossa trajetória em busca por uma vaga na Universidade, contamos com o apoio de um desses grupos de pessoas composto por professores e professoras, estudantes, trabalhadores/as que tinham como objetivo ajudar jovens das escolas públicas na preparação para o vestibular. Esses espaços de aprendizagem e preparação voltados para as classes populares são os chamados Cursinhos Alternativos ou Cursinhos Populares.

Os cursinhos alternativos não estão voltados somente para preparação conteudista utilizada para aprovação no vestibular, pois também erámos preparados/as para vivenciar a Universidade de forma diferente, tendo consciência da importância de um/a estudante da classe popular como universitário. Como estudantes dos cursinhos alternativos, aprendemos que ser estudante de uma Universidade Pública está além de assistir as aulas e cumprir o cronograma, significa trabalhar para que a Universidade seja um espaço aberto em que as

classes populares se reconheçam parte e possam ter acesso, não como um favor concedido, mas como um espaço de direito adquirido às custas de impostos pagos, também, pelos/as trabalhadores e trabalhadoras das classes populares. Os cursinhos alternativos auxiliam seus/as estudantes, mesmo antes de entrarem na Universidade, a buscar através de debates, estudos, palestras, uma consciência crítica do que é uma Universidade Pública e qual o seu papel.

Queríamos preparar os alunos para o concurso vestibular de maneira que os conhecimentos acumulados lhes servissem para uma mudança de postura e que, principalmente, os ajudassem a viver melhor no meio social. Isto significaria trabalhar uma concepção de vida, um modo de agir e de pensar criticamente (MENDES, 2002, p.79).

A oportunidade de preparação para o vestibular surgiu através do Pré-Vestibular Alternativo Paulo Freire, do qual fomos estudantes e através do qual conseguimos auxílio para ingressar na Universidade. A intenção primeira do referido cursinho tinha como objetivo primordial empreender ações de resistência às injustiças percebidas economicamente, politicamente e socialmente. Esse princípio deveria nortear o trabalho desenvolvido pelos/as voluntários/as e, também, pelos/as estudantes do Pré-Vestibular.

O cursinho se apresentava alternativo, pois proporcionava a chance de estudantes de baixa renda entrarem na Universidade e, também, por possibilitar que estudantes Universitários/as trabalhassem como professores/as voluntários/as oportunizando aos/as mesmos/as se sensibilizar com as dificuldades enfrentadas por jovens que, como eles, têm o desejo de cursar o ensino superior, mas que, por fatores como trabalho, pouco tempo para estudo e questões financeiras encontraram dificuldades.

Participar da preparação para o vestibular, no Pré-Vestibular Alternativo Paulo Freire, possibilitou uma vaga no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Após o ingresso na Universidade, nosso trabalho nos cursinhos alternativos continuou. Dessa vez ajudávamos na organização do mesmo com objetivo primeiro de proporcionar a outros/as jovens a possibilidade de ser um/a universitário/a.

O trabalho desenvolvido nos cursinhos alternativos nos possibilitou estabelecer uma ponte com o setor da Universidade que até então não conhecíamos – a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX. Esse setor da Universidade é responsável pelo trabalho desenvolvido com a comunidade externa.

Nossa relação com a PROEX se estabeleceu, inicialmente, como estagiárias, e depois como prestadora de serviços nos projetos oferecidos à comunidade. A PROEX desenvolvia

inúmeros projetos aos quais participávamos, mas um dos principais estava ligado à Formação de Educadores Populares. Essas formações tinham como eixo principal a organização de uma rede de educadores na perspectiva da Educação Popular. Como o conceito de Educação Popular é amplo e não se restringe apenas a área da educação, a formação se estendeu para as áreas da saúde e da cultura.

O trabalho desenvolvido se estendeu de tal forma que ganhou projeção nacional com a realização de quatro grandes encontros que congregaram educadores e educadoras das várias partes do país, para se conhecerem e partilharem ideias, projetos e realizações na perspectiva da Educação Popular.

A partir do trabalho na PROEX, percebemos que a vivência no Cursinho Alternativo, inicialmente como estudante depois como colaboradora, e a forma como o trabalho era conduzido no mesmo não aconteciam em um espaço vazio, pois tinha uma base e essa base era a Educação Popular. Percebi, então, que o encantamento vivenciado por nós, desde o início da nossa trajetória como aluna dos cursinhos alternativos, se estendendo por todo período que estivemos na PROEX, tinha como princípio a Educação Popular.

O contato com Educação Popular fez com que cada vez mais quiséssemos aprofundar e entender seus princípios e como o mesmo pode ser trabalhado nos vários setores da sociedade. Neste estudo, a Educação Popular nos ajudará a conceber caminhos para uma educação e processos avaliativos mais justos e menos excludentes.

Outro espaço importante que nos possibilitou refletir e aprofundar sobre questões ligadas a Educação popular foi a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular - GPECPOP. A nossa participação nesse grupo possibilitou discussões sobre várias temáticas, dentre elas as questões de gênero. Assim, nosso olhar voltou-se para temas como as relações de exclusão e discriminação que acontecem em relação a homens e mulheres, meninos e meninas – situação que já havíamos vivenciado quando nas experiências como pedagoga. Tivemos a oportunidade de pensar nas relações de gênero de maneira mais profunda no GPECPOP, por meio do subgrupo “Mulher, Trabalho Educação e Movimentos Sociais”, o qual discute questões referentes ao preconceito, à desvalorização e à segregação sofridos por mulheres na sociedade.

O tema avaliação sempre esteve presente nos nossos estudos e, também, no nosso trabalho nas escolas. Como Pedagoga, vivenciamos situações em que a avaliação era responsável pela exclusão de muitos estudantes nas escolas onde atuávamos. Além disso, por intermédio de nossa orientadora, integramos o grupo de estudos que seria fundamental para o desenvolvimento da referida pesquisa, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação

Educacional – GEPAE. Nesse grupo, percebemos a importância de juntar as duas temáticas: gênero e avaliação.

Os dois grupos, GPECPOP e GEPAE, são vinculados ao Programa da Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia e congregam objetivos semelhantes, especialmente no que se refere à preocupação com o processo de exclusão das classes populares. Esses grupos representam movimentos de resistência às práticas excludentes vivenciadas cotidianamente por sujeito das classes populares, seja na escola, seja na sociedade, buscando, através de estudos e análises da realidade, desenvolver projetos que sirvam como fonte de pesquisa em questões relativas à exclusão, bem como projetos que trabalhem com objetivos de apoiar grupos que se encontram em situação de marginalização escolar e social.

O presente estudo compõe as pesquisas dos referidos grupos e representa uma possibilidade de diálogo entre eles. O GPECPOP nos ajuda a pensar no projeto tendo como base as questões que envolvem a Educação e Culturas Populares, pois acreditamos que estudar questões de gênero e suas relações com a avaliação no sistema escolar nos ajuda a perceber e trabalhar com Educação Popular no ambiente da escola. O GEPAE, por sua vez, nos ajuda a refletir sobre a marginalização dos sujeitos como resultado das práticas avaliativas nas escolas.

Para entendermos as articulações que podem se relacionar neste estudo – as relações entre avaliação e questões de gênero – nos apoiamos em autores como Freitas (2005, 2011), Bertagna (2003), Villas Boas (2006), Vasconcellos (2007), Rosemberg (1982), Louro (1992, 2003), Carvalho (2011), entre outros, pois acreditamos que tais articulações são importantes para compreendermos como ocorrem os processos de exclusão muitas vezes embutidos em avaliações informais, que atingem especialmente os meninos.

Já é de nosso conhecimento que existem diferenças nas avaliações entre meninos e meninas. A título de ilustração, em uma pesquisa realizada pelo IBGE/PENAD (2004), foi constatado que 2,4% das meninas entre 10 e 14 anos são consideradas analfabetas, já o número de meninos é mais que o dobro, 5,2%. A pesquisa também constatou que 27,7% da população feminina alcançaram maior tempo de escolaridade com 11 anos ou mais de estudos, comparado aos homens, 24,7% alcançaram 11 anos ou mais de escolaridade, três pontos a menos que as mulheres.

Vários são os motivos que podem justificar essas diferenças no desempenho entre meninos e meninas, sendo complexo atribuir apenas um fator para justificar tais diferenças, que podem partir desde questões familiares referentes à criação empreendidas para meninos e meninas até a questão cultural de como as sociedades e as diversas culturas espalhadas pelo

mundo constroem sua visão de como ser homem ou como ser mulher (SCOTT, 1995). Neste estudo, especificamente, faremos um recorte, investigando as diferenças nas avaliações entre meninos e meninas, tendo como referência o olhar empreendido pelas docentes participantes desta pesquisa.

Quando nos referimos às questões de gênero e avaliação, devemos também nos atentar para a política avaliativa que faz parte do nosso contexto. No caso do Estado de Minas Gerais, por exemplo, o Sistema de avaliação é baseado na Progressão Continuada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A inserção de tais políticas públicas como ciclos e Progressão Continuada, proporcionou a permanência de mais estudantes na escola – os mesmos não sofrem mais processos de reprovação. No entanto, a não reprovação não garante a efetiva aprendizagem dos/as mesmos/as.

A falta de uma avaliação, com objetivo final de aprovar ou reprovar estudantes, criou alternativas ou trilhas de avaliação que geralmente não são registradas formalmente, mas que podem se traduzir em ações que levam os/s estudantes a caminhos de sucesso ou fracasso. Esse processo é chamado de avaliação informal, a qual, geralmente, é alimentada pela visão que os/as professores/as têm dos/as estudantes, sendo traduzida nos conceitos que são empreendidos pelos/as professores/as em relação aos /as estudantes. “Os professores tendem a tratar seus alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos para o sucesso ou para o fracasso.” (FREITAS et al., 2011, p. 28).

Ou seja, as construções empreendidas pelos/as docentes, muitas vezes, podem influenciar em como os/as estudantes são avaliados/as, especialmente quando aliamos a este processo as variantes de gênero, de raça e de condições sociais. É importante salientar que esse processo não acontece de forma isolada, pois, se assim fosse estaríamos imputando somente aos docentes a responsabilidade nas avaliações formais e informais dos/as estudantes. Sabemos que os processos avaliativos de cunho formal e informal estão imersos em um sistema maior que envolve toda a comunidade escolar, as concepções de educação, pedagógicas e avaliativas que compõem a estrutura da escola e vamos além, pois sabemos que esta escola está imersa em uma sociedade que tem valores e ideologias ligadas às concepções políticas e sociais que ajudam a compor como serão conduzidos os processos pedagógicos, administrativos e avaliativos das escolas.

Em uma sociedade estruturalmente desigual como a sociedade brasileira, perpassam por inúmeros preconceitos que se materializam nas práticas discriminatórias cotidianas, a escola não pode ser vista como uma redoma,

um micro sistema imune a processos de normatização e as relações de poder. (MADUREIRA, 2007, p. 90).

Os processos de avaliação informal sofridos pelos/as estudantes perpassam por preconceitos, valores, concepções construídos socialmente e que estão retratados na escola. Contudo, devemos nos atentar que a escola, como Instituição inserida na sociedade e como tal, também é um espaço que gera contradições, ao mesmo tempo em que retrata e reproduz ideologias discriminatórias que podem se configurar como um espaço de mudança, em que se busquem práticas para combater preconceitos e exclusões, muitas vezes, gerados por processos avaliativos injustos. Pensar a escola como espaço para discussão de práticas não discriminatórias faz da mesma um local de luta por uma sociedade mais justa que crie mecanismos para combater situações, nas quais os processos avaliativos, especialmente de cunho informal, não sejam utilizados como instrumento de punição e segregação de meninos e meninas.

Tendo como referência as considerações já expostas sobre avaliação informal e a necessidade da escola como um espaço de construção de relações mais solidárias e menos excludentes, propomos as seguintes provocações para este estudo: Como as avaliações informais empreendidas pelos/as professores/as podem retratar suas concepções acerca de gênero influenciando nos resultados das avaliações formais? Quais caminhos a escola poderia utilizar para trabalhar com questões de gênero para que a avaliação não se torne um instrumento de punição, exclusão e discriminação dos/as estudantes? Como a Educação Popular poderia contribuir nesse processo?

No que concerne aos objetivos traçados para o desenvolvimento do trabalho, procuramos mapear os conceitos empreendidos pelas professoras das turmas pesquisadas, identificando as diferenças nos resultados de meninos e meninas; traçar o perfil e verificar o índice (quantos meninos e quantas meninas) dos/as estudantes considerados/as com insucesso escolar, com características de indisciplina e baixos conceitos, percebendo ali as relações de gênero que circundam os processos de avaliação; identificar e analisar como os/as professores/as percebem ou não as influências das questões de gênero na escola; e identificar, nas turmas pesquisadas, processos de avaliação informal vivenciados pelos/as estudantes, percebendo as relações de gênero que envolvem a avaliação.

### **1.1 Metodologia da pesquisa: caminhos trilhados**

Com o intuito de compreender as possíveis influências das questões de gênero nos processos avaliativos formais e informais de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino, organizamos o presente estudo, tendo como referência aspectos da pesquisa qualitativa e também da pesquisa quantitativa. Atualmente, o campo científico vem apontando uma tendência para o surgimento dessa metodologia de pesquisa, que possa atender as necessidades dos pesquisadores, unindo características da pesquisa quantitativa e qualitativa, um modelo alternativo, chamado de quanti-qualitativo, ou quali-quantitativo, dependendo do foco que será dado no trabalho. Alguns autores, como Demo (1995) já defendem a importância de agrupar as características de ambas as perspectivas. Segundo o autor, “embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica” (DEMO, 1995, p. 231).

O autor demonstra que, apesar das diferenças, as pesquisas de cunho quantitativo e qualitativo podem se complementar no desenvolvimento dos trabalhos para que os resultados consigam abarcar os objetivos propostos de maneira mais completa. Sendo assim, uma complementa a outra com intuito de alcançar maior abrangência possível do objetivo final da pesquisa.

No que concerne ao desenvolvimento da pesquisa, a mesma dividiu-se nas seguintes fases: Pesquisa acerca do Estado da Arte sobre estudos referentes a questões de gênero e avaliação; Análise do Regimento Escolar, Mapas de notas, diários de classe; Mapeamento dos registros dos resultados avaliativos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental correspondentes ao ano de 2009 a 2011; Análise de documentos oficiais do governo no âmbito da educação, com intuito de verificar se existem direcionamentos para o trabalho com questões de gênero na educação focando especialmente questões relativas ao sexismo e machismo; Análise das respostas do questionário respondido pelos/as estudantes e pelas professoras com questões referentes a gênero e avaliação; Mapeamento dos resultados avaliativos dos/as estudantes das duas turmas pesquisadas durante o ano de 2012; Análises realizadas a partir da observação do trabalho das professoras das turmas pesquisadas, no que concerne às relações entre gênero e avaliação informal e os resultados avaliativos dos/as estudantes; Entrevista com as professoras das turmas pesquisadas, com intuito de saber quais concepções relativas ao gênero e à avaliação as mesmas apresentam.

Após definidas as etapas para desenvolvimento da pesquisa, optamos pelo trabalho com a abordagem metodológica que abrange os aspectos qualitativos e quantitativos, pois

verificamos em nosso estudo que a utilização de ambas se fariam necessárias para abarcar todo caminho metodológico proposto no trabalho.

No que concerne à abordagem quantitativa e a relação da mesma em nossos estudos, acreditamos que essa metodologia se faz presente na medida em que parte da nossa pesquisa conta com a quantificação para obtenção de dados importantes para o desenvolvimento da mesma, ou seja, acreditamos que para tentar estabelecer relações entre as avaliações e as questões de gênero não podemos nos abster de verificar numericamente questões como: o quantitativo de meninos e meninas, no que diz respeito ao número de matrículas; a quantidade de meninos e meninas, no que se refere aos resultados avaliativos positivos e negativos. Todos esses aspectos só puderam ser verificados através de uma coleta de dados que siga um rigor para garantia de maior precisão possível dos resultados, a fim de evitar possíveis distorções,

O método quantitativo caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através das técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, como as mais complexas, como coeficiente de relação, análise e regressão. (RICHARDSON, 1985, p. 29).

Os resultados numéricos advindos da coleta de dados se configuram como informações fundamentais para a pesquisa, pois através deles teremos subsídios que nos ajudem a orientar nosso trabalho e a fortalecer nossas hipóteses, na medida em que as informações numéricas podem ser relacionadas com a fundamentação teórica, com intuito de obtermos as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Acreditamos que tanto as questões de gênero, quanto da avaliação no seu aspecto formal e informal, quando analisadas especialmente à luz da realidade escolar, estão impregnadas de concepções que, muitas vezes, em uma relação de complexidade, norteiam os modos de agir e pensar dos/as sujeitos/as envolvidos nessas relações. Nesta vertente, a abordagem qualitativa se mostrou como mais adequada no sentido de nos auxiliar a desvelar nos aspectos subjetivos e objetivos os caminhos que conduzem os processos avaliativos de meninos e meninas.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de um determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo, e possibilitar o entendimento das particularidades de comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1985, p. 39).

Através de metodologias como a aplicação dos questionários e as respostas advindas dos mesmos, das observações na escola e em sala de aula e das entrevistas com as professoras, tentamos captar quais aspectos subjetivos presentes nas atitudes e no comportamento dos envolvidos/as na pesquisa nos ajudaria a compreender as relações entre avaliação e gênero. Neste sentido, as observações se centraram nos detalhes, no olhar, nos gestos, no comportamento, na movimentação dos/as sujeitos/as no espaço escolar. Todos esses elementos configuram-se como subsídios importantes para o desenvolvimento da pesquisa. “A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de pesquisa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Destacamos, ainda, a importância do pesquisador nesse processo, pois o mesmo deve apresentar a sensibilidade necessária para observar, questionar, refletir sobre os fatos e sobre os dados recolhidos. O rigor nesse caso se faz no sentido de procurar ser o mais fidedigno possível na interpretação do significado dos dados para os/as sujeitos que participaram da pesquisa. Nesse sentido, de acordo com BOGDAN; BIKLEN (2004) existe o cuidado na análise dos dados, para que os mesmos estejam o mais próximo possível do que pensam os/as sujeitos/as pesquisados/as.

Sendo assim, para que o presente estudo fosse desenvolvido de modo que todos os dados fossem analisados de forma satisfatória, utilizamos aspectos da pesquisa quantitativa e qualitativa, acreditando na complementação de ambas para que o trabalho atinja os objetivos desejados.

Por se tratar de temas que retratam não somente a realidade escolar, mas também a realidade social, iniciamos a nossa pesquisa tentando compreender as possíveis relações de gênero com os processos avaliativos e como essas relações se refletem na escola e na sociedade. Também buscamos compreender como a diferença nos processos avaliativos – que antes privilegiavam os homens, agora privilegia as mulheres – aconteceram no decorrer das décadas, bem como os possíveis motivos elencados para justificar a realidade atual em que as meninas apresentam melhores resultados avaliativos que os meninos.

Diante disso, escolhemos o presente tema, pois percebemos que atualmente na escola a condução dos processos avaliativos formais e informais se tornaram elementos importantes quando tratamos da exclusão dos/as estudantes. Contudo, existem poucos estudos que tratam especificamente das relações de gênero e avaliação. Dentre eles, destacamos os estudos de Carvalho (2001, 2004, 2011), que tratam do modo como as questões de gênero podem

influenciar nos processos avaliativos de meninos e meninas. Acreditamos na importância e urgência de tratarmos do referido tema, visto que as questões de gênero e sexualidade estão cada vez mais presentes na mídia, na sociedade e em nossas escolas. Assim, tratar desses assuntos para nós, educadores e educadoras, é fundamental, no intuito de tentarmos desenvolver uma educação mais justa para nossos/as estudantes.

Para tratar de questões referentes ao gênero e à avaliação, realizamos, também, um estudo da arte, no que se refere às questões de gênero. Verificamos como a apropriação da palavra foi acontecendo através dos tempos, sendo ressignificada por feministas e estudiosas da área, até chegarmos as conceitualizações atuais. Nossos estudos também perpassaram pelas lutas empreendidas pelas mulheres no decorrer dos tempos no mundo e no Brasil. Acreditamos que não podemos falar sobre gênero e sobre inclusão sem mencionar os caminhos percorridos pelas mulheres em busca de liberdade, igualdade e respeito.

No que tange a avaliação, destacamos a função que a mesma exerce hoje na maioria das escolas, de cunho classificatória e excludente, não contribuindo para que os/as estudantes tenham processos de aprendizagens significativas. Nesta vertente, destacamos o papel do/a professor/a e os entraves enfrentados na escola, como a falta de estrutura escolar, a fragilidade nos cursos de formação, as experiências avaliativas que primaram por uma avaliação classificatória e, por fim, os processos avaliativos institucionais. Todos esses fatores dificultam que o/a mesmo/a possa desenvolver processos de avaliação diferenciados os quais promovam a aprendizagem dos/as estudantes e a não exclusão. Na ânsia de refletir sobre processos avaliativos que primem pela aprendizagem dos/as estudantes, apresentamos uma perspectiva de avaliação pautada na avaliação formativa – concepção direcionada à aprendizagem dos/as estudantes, contribuindo para que a escola seja um espaço de promoção da aprendizagem e inclusão de todos e de todas.

Para desenvolver os referidos estudos, pautamo-nos em autores e autoras como Freitas (2005, 2006, 2011), Sordi (2009), Villas Boas (2006), Fernandes (2006, 2008), Carvalho (2001, 2004, 2011), Louro (1995, 2003), Scott (1995), Connell (1995), Marinho (2009), Dal'igna (2004), dentre outros.

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública de Ensino, da cidade de Uberlândia, localizada em um bairro da periferia da cidade, com estudantes e professoras do 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série). A escolha do bairro se deu por ser a região foco do GPECPOP. O bairro é o local onde o grupo de pesquisa desenvolve a maioria de seus projetos de pesquisa, por ser uma região periférica da cidade e de grande exclusão social.

Também, nessa região, têm sido desenvolvidos muitos trabalhos voltados para temas ligados a Educação e Culturas Populares

O bairro escolhido possui quatro escolas, três do Sistema Público Municipal e uma do Sistema Público Estadual. Dessas, uma abrange a Educação Infantil, duas, o Ensino Fundamental e apenas uma, o Ensino Fundamental e Médio.

Das quatro escolas, foi escolhida uma para a pesquisa, a qual será identificada por nós como Escola Estadual Capitães da Areia, que atende atualmente do 3º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino médio incluindo a Educação de Jovens e Adultos – EJA, e fica localizada na região central do bairro. A escolha da escola se deu pela facilidade de contato e concordância da diretora em participar da pesquisa.

A escolha do 5º ano deve-se ao fato de ser o último ano em que as crianças têm aulas ministradas por uma professora regente e essa característica possibilita uma observação mais densa, já que as relações entre professora e estudantes são vivenciadas diária e intensamente.

Em relação à escolha das turmas, optamos por trabalhar com as duas turmas do 5º ano de aproximadamente trinta estudantes da escola, pois teríamos a possibilidade de verificar como os processos acontecem, tendo como parâmetro duas realidades diferentes. Para pesquisa denominamos as turmas de Dom Casmurro e Lucíola.

Optamos por utilizar nomes fictícios para a Escola pesquisada, e para as turmas pesquisadas, por exigência do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP, da Universidade Federal de Uberlândia. Ressaltamos que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo referido órgão, tendo todas suas etapas criteriosamente analisadas. Dessa forma, escolhemos, para nomes fictícios da escola e das duas turmas pesquisadas, obras literárias brasileiras, inicialmente pelo nosso apreço pela prática da leitura e pela nossa admiração pela riqueza das obras literárias brasileiras. Sendo assim, do grande acervo literário nacional, escolhemos três obras, Capitães da Areia de Jorge Amado, Dom Casmurro de Machado de Assis, e Lucíola de José de Alencar. Para as professoras das turmas, também utilizamos nomes fictícios correspondentes as personagens femininas das obras citadas, na turma Dom Casmurro, professora Capitu, a mesma era casada, sempre residiu na cidade de Uberlândia tinha vinte e sete anos, formada pela Faculdade Católica no curso de Pedagogia, possui pós-graduação em Supervisão e Inspeção Escolar e já atua na educação há seis anos. Na escola pesquisada atuava há cinco anos. Atualmente trabalhava também na Rede Municipal de Educação, como professora regente, com uma turma do 3º ano.

A professora Lúcia tinha vinte seis anos, era casada, e não tinha filhos é formada pela Faculdade Estadual do Estado de Goiás, não tinha especialização, atuava como docente há

cinco anos na escola, também atuava com docente em outra escola, mas da Rede Municipal, com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

As obras escolhidas em suas histórias tratam sobre questões relativas ao gênero, à exclusão e à luta por relações mais justas entre homens e mulheres. Capitães de Areia, por exemplo, relata a história de um grupo de meninos abandonados que se aventuram pelas ruas da Bahia, realizando furtos para sobreviver. A história trata de traumas ocasionados pelo abandono, pela exclusão social e pelo desejo de uma sociedade melhor. Em uma parte do livro, uma menina começa a compor o grupo, que antes era composto apenas por meninos. A história vai retratar a aceitação da menina no grupo, a relação da presença feminina como uma imagem ligada inicialmente à sexualidade e, depois, à maternidade. A história relata como ela se inseriu no grupo de meninos e a aceitação dos mesmos de uma menina na composição do grupo, as relações de conflito e, depois, de aceitação, ocasionadas pela presença feminina em um grupo masculino. Verificamos, na história, relações de gênero em vários aspectos e, também, como essas relações foram construídas, observando a exclusão sofrida pelos meninos, relativa às questões sociais e de raça.

A escolha de Capitães da Areia para ser o nome da escola se fez por retratar uma história de crianças que desejam a liberdade e aceitação. Nas nossas escolas, não tem sido diferente, pois muitos/as dos/as nossos/as estudantes também desejam, mesmo sem saber, escolas que primem pela liberdade e aceitação de todos e de todas.

No que concerne à obra Dom Casmurro, a história relata a dúvida que corrói um esposo em relação à traição ou não da esposa – dúvida movida por um ciúme doentio por parte do marido. O livro se inicia contando a história de amor, desde a infância, o casamento e o nascimento do primeiro filho do casal. A partir desse momento, surge a dúvida do marido em relação à paternidade ou não da criança, a qual, segundo o marido, é muito parecida fisicamente com um amigo do casal.

A trama se desenvolve nesse contexto. A história se passa no século XIX, momento em que a mulher ainda é muito discriminada socialmente e sofre muitos processos de exclusão, especialmente no que diz respeito a direitos sociais, vivendo quase sempre sobre o jugo do pai ou do marido. Neste sentido, a obra retrata relações de gênero desiguais, pois em nenhum momento verificamos a versão da esposa em relação ao fato ocorrido, sendo a história contada apenas pelo olhar do esposo que narra os fatos acontecidos. Não estamos aqui julgando a genialidade literária do referido autor, estamos apontando algumas questões referentes ao gênero identificadas na obra e que podem nos ajudar na reflexão sobre como as questões de gênero foram sendo construídas socialmente.

Quanto à obra *Lucíola*, a mesma conta a história de amor entre uma cortesã de luxo e Paulo, um rapaz que veio do interior para conhecer a corte. O livro narra, também, as dificuldades enfrentadas por ele e por ela socialmente, visto que a história de amor entre uma prostituta e um homem, dito do bem, era cercada de preconceitos. A história relata, ainda, o tratamento dispensado às mulheres, a discriminação sofrida pelas mesmas e como as dificuldades financeiras empurraram a personagem principal, ainda na infância, para a prostituição.

A obra nos faz refletir as imagens imputadas para as mulheres, ora como objeto sexual, ora como esposas exemplares que devem obediência aos homens. Sendo assim, as relações de gênero se fazem presente nas tramas das obras escolhidas – relações estas que apesar da diferença histórica são atuais e podemos verificar ainda em nossa sociedade.

Após a análise documental e a escolha da escola e das turmas, iniciou-se nossa pesquisa na escola. Primeiro, atentamo-nos em analisar os documentos que retratam o funcionamento da mesma, neste caso o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Acreditávamos que os referidos documentos, de alguma maneira, poderiam nos indicar como as escolas percebem as relações de gênero e de avaliação. Sabemos que esses registros quase sempre não condizem com o cotidiano da escola, visto que os mesmos atendem as orientações dos órgãos governamentais; porém não deixam de ser um indicativo de como são tratadas questões como avaliação e gênero na escola. Neste momento da pesquisa, fomos atendidas pela secretaria da escola, a qual nos forneceu a documentação solicitada para pesquisa, exceto o Projeto Político Pedagógico, que, segundo informações da Pedagoga da Escola, estava em fase de construção.

Nossa pesquisa continuou na secretaria, pois, neste momento, com intuito de descrever características dos/as estudantes da escola pesquisada, realizamos a análise dos diários, boletins, registros da secretaria, mapas de notas. Esses documentos foram analisados com intuito de levantar dados, no que concerne à quantidade de estudantes (quantos são meninos e quantas são meninas), ao índice de conceitos positivos e negativos (quantidade estimada de meninos e meninas). A avaliação na escola era realizada através de conceitos, A, B e C que tinham o seguinte significado: A - Alcançar suficientemente os objetivos dos estudos; B – Alcançar parcialmente os objetivos dos estudos; C – Com um pouco mais de esforço conseguirá alcançar os objetivos do estudo. (REGIMENTO ESCOLAR, 2011, p. 61)

A partir da análise dos documentos, tentamos traçar o perfil dos/as estudantes que apresentam sucesso e insucesso escolar. Realizamos a contagem de quantos meninos e quantas meninas estavam matriculados na escola; quantos meninos e quantas meninas tiraram

conceitos considerados ruins; a quantidade de meninos e meninas que conseguiram conceitos positivos. Essa contagem nos permitiu traçar um perfil, no que se refere às questões de gênero e qual grupo possui mais resultados positivos, meninos ou meninas. Essa etapa da pesquisa teve caráter quantitativo.

A quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder às perguntas que o mesmo estabeleceu como objetivos de seu trabalho (FALCÃO e RÉGNIER, 2000, p. 232).

A pesquisa na secretaria iniciou-se no mês de abril de 2012 e terminou em junho do mesmo ano totalizando 38 dias. Neste momento da pesquisa fomos bem acolhidas na escola, às secretárias nos ajudaram em todas as solicitações e organizaram um espaço para nosso trabalho ser realizado, porém percebemos que, inicialmente também ficavam um pouco constrangidas, especialmente quando em alguns dias da pesquisa a inspetora se encontrava na escola, mas com o tempo se acostumaram com nossa presença. A única que não parecia concordar com a nossa presença era a vice-diretora que por muitas vezes nos ignorava. Contudo a direção da escola nos acolheu e também se disponibilizou em ajudar no que fosse necessário.

Além disso, analisamos as respostas das professoras e dos/as estudantes referentes a um questionário por nós elaborado. O questionário foi respondido pelos/as estudantes e pelas professoras. Neste sentido, algumas questões que estão no questionário dos/as estudantes não estão presentes no questionário das professoras, pois por serem públicos de idades diferentes algumas questões não eram apropriadas aos/às estudantes, por exemplo, tempo de ingresso no mercado de trabalho. O questionário apresenta somente questões objetivas, com opções de três respostas para cada questão. Dos questionários respondidos, conseguimos 44 devolutivas dos/as estudantes e 10 devolutivas das professoras.

O questionário foi dividido em três partes, sendo a primeira o perfil dos/s respondentes, idade, escolaridade, sexo, estado civil, no caso das professoras, tempo de atuação na educação, tempo de atuação na escola. Na segunda parte, solicitamos que fossem respondidas questões sobre situações que envolvem as relações de gênero vivenciadas diariamente na sociedade, como a diferença salarial entre homens e mulheres, o tratamento social dispensado a homens e mulheres, no que concerne a sexualidade, e as características de gênero imputadas a certas profissões, como a profissão docente. Nesta parte, os/as estudantes e professoras,

tiveram a oportunidade de manifestar suas concepções acerca das questões de gênero na sociedade.

A terceira parte, os/as estudantes e as professoras foram convidados/as a responder questões de gênero e de avaliação, ou seja, a diferença entre comportamento de meninos e meninas e as possíveis influências desses comportamentos nos resultados das avaliações formais. Nesta parte do questionário, também apresentamos duas tabelas, uma contendo uma lista de brinquedos e outra, de brincadeiras. Solicitamos os/as respondentes que enumerassem os brinquedos e brincadeiras que acreditavam ser correspondentes aos meninos, às meninas e a ambos. Assim, teríamos um parâmetro de como os/as respondentes percebem as questões de gênero e elementos carregados por meio de construções e representações sociais de gênero.

A utilização dos questionários se configura em uma pesquisa que, de acordo com Gil (1999), caracteriza um instrumento voltado a conhecer as opiniões das pessoas, permitindo identificar em algumas respostas aspectos referentes às concepções, vivências, interesses dos/as sujeitos/as de pesquisa, apresentando-se de fundamental importância para recolhimento de dados nos projetos de pesquisa.

Na etapa seguinte, foram realizadas as observações em sala de aula com a devida autorização das professoras via documento assinado: “Termo de autorização da instituição”. Uma das principais vantagens da utilização da observação foi a possibilidade do contato pessoal da pesquisadora com o objeto de investigação, permitindo-nos acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e aprender o significado que atribuem às suas ações (LUDKE E ANDRÉ, 1986). No que diz respeito ao referido estudo, a observação foi realizada para verificar a relação entre professores e estudantes e como essas relações se processaram em sala de aula, identificando processos de avaliação informal empreendidos pelos/as professores/as e, se nesses processos, em algum momento, estão explícitas questões de gênero. Verificar essas relações se configura de fundamental importância no nosso estudo, pois através dessas informações obtivemos subsídios para verificar como as avaliações informais, empreendidas na sala, influenciavam de alguma maneira nos resultados das avaliações formais.

Na observação em sala, detivemo-nos em verificar o comportamento das meninas e dos meninos e, também, como as professoras reagem a esses comportamentos, sempre ancoradas nas avaliações informais e nas questões de gênero. Sendo assim, utilizamos, como instrumentos de observação do trabalho das professoras, relatórios descritivos do desenvolvimento das aulas. Os mesmos foram feitos utilizando, como registro, caderno de

campo, no qual cada observação foi registrada, tentando apreender toda dinâmica da sala de aula e, também, da escola.

Além das observações em sala de aula, também não deixamos de observar como a dinâmica escolar se desenvolve. Esta observação se iniciou a partir do momento em que começamos nossa pesquisa. Assim, além dos/as sujeitos/as de pesquisa e de como os mesmos/as se relacionam na escola, também observamos os condicionantes que envolvem essas relações, como o espaço físico e os recursos materiais da escola, que são limitados, não dando condições para que os/as docentes desenvolvam trabalhos diferenciados, a fim de criar melhores condições de aprendizagem para os/as estudantes. Percebemos que as relações escolares estão permeadas por questões de cunho material: falta de recursos e espaços para desenvolvimento de atividades diferenciadas; político: pressão externa por parte de instituições governamentais, no que concerne à exigência de resultados avaliativos positivos por parte da escola; sociais: por se localizar em um bairro da periferia da cidade, os/as estudantes vivenciam processos de exclusão, pois a grande maioria pertence às classes populares. Muitas vezes, essa exclusão está presente na própria escola, nas relações estabelecidas entre os/as estudantes e demais funcionários/as, e Culturais: os/as estudantes da escola, grande parte deles/as pertencentes às classes populares, geralmente não tem sua cultura reconhecida na escola, sendo que esta, por sua vez, não consegue trabalhar com as culturas trazidas pelos/as estudantes e, quase sempre, impõe uma cultura diferente, causando conflito entre a cultura do estudante e a que quase sempre é reconhecida e valorizada na escola.

A última etapa corresponde a uma entrevista realizada com as professoras regentes das turmas pesquisadas, Capitu e Lúcia, com intuito de conhecer um pouco mais as professoras e de certa maneira compreender quais concepções elas têm acerca do tema gênero e avaliação para tanto realizamos uma entrevista semi-estruturada (MINAYO, 1992). Com a entrevista, tivemos o objetivo de buscar informações a respeito do tema, e as percepções das professoras. Buscamos, também, identificar sentimentos, representações, valores, opiniões. A entrevista congregou perguntas referentes a como as professoras vivenciaram os processos avaliativos em suas infâncias, como estudantes e, se nesses momentos, percebiam diferenças no que concerne ao tratamento dos/as professores/as em relação aos/as estudantes. Perguntamos, ainda, se existia alguma influência da maneira como elas foram avaliadas com a forma que avaliam seus/suas estudantes. Ainda, no tocante à avaliação, perguntamos sobre a influência do Sistema de Progressão Continuada e a não reprovação dos/as estudantes, quando nos reportamos ao comportamento dos/as mesmos/as.

No que concerne às questões de gênero, perguntamos por que elas achavam que as meninas apresentavam melhores resultados escolares que os meninos e, por fim, pedimos para que fizessem um fechamento, expondo observações sobre avaliação.

Tendo como referência os caminhos percorridos para realização da pesquisa, organizamos nosso relatório em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, desenvolvemos um estudo acerca das relações entre avaliação e questão de gênero, perpassando pelos sentidos imputados ao termo gênero e como o mesmo foi sendo ressignificado através dos tempos. Nesse sentido, as lutas empreendidas pelas mulheres através da história com intuito de lutar por uma sociedade mais digna foram expostas neste capítulo. As questões relativas à avaliação foram tratadas, considerando a sua função social empreendida na maioria das escolas de forma classificatória e excludente. Assim, apontamos a avaliação formativa como alternativa para pensar processos avaliativos que prima pela aprendizagem dos estudantes.

No segundo capítulo, traçamos um perfil acerca da escola pesquisada e as considerações realizadas através da análise dos documentos, como regimento escolar, diários de classe e mapas de notas, com intuito de verificar, a partir desses, quais concepções de avaliação a escola adota e se essas concepções estão, de certa forma, impregnadas por questões de gênero. Também apontamos algumas questões referentes à Progressão Continuada e a interferência desta política de avaliação no cotidiano da escola pesquisada. Por fim, realizamos um mapeamento das matrículas e do aproveitamento avaliativo, analisando esses elementos à luz das questões de gênero.

No terceiro capítulo, buscamos refletir sobre o machismo na sociedade. Também buscamos identificar os traços do machismo na escola pesquisada, tendo como fonte de dados os questionários respondidos pelos/as estudantes das turmas Dom Casmurro e Lucíola e, também, pelas professoras da escola.

No quarto capítulo, foram expostas as análises referentes às observações realizadas durante a pesquisa. Nesse sentido, buscamos traçar um perfil das turmas Dom Casmurro e Lucíola. Procuramos, também, registrar as avaliações empreendidas pelas professoras Capitu e Lúcia em âmbito formal e informal, bem como as relações de gênero implícitas em tais avaliações. Também procuramos identificar como essas avaliações realizadas informalmente influenciam nos resultados das avaliações formais.

Concluimos nossos estudos através das Considerações Finais, em que fazemos uma análise de todos os aspectos trabalhados no estudo referentes a gênero e avaliação e como essa relação pode causar exclusão dos/as estudantes. Neste contexto, refletimos sobre a Educação

Popular como um caminho para pensar uma educação que não seja excludente e se configure como uma forma de resistência a realidade educacional que vivenciamos.

## **2 AVALIAÇÃO E QUESTÕES DE GÊNERO NOS PROCESSOS AVALIATIVOS ESCOLARES**

O presente Capítulo busca refletir sobre as relações entre as questões de gênero e os processos avaliativos formais e informais. Para tanto buscamos analisar como as concepções de gênero e avaliação foram sendo construídas socialmente em especial nas escolas influenciando a trajetória escolar de meninos e meninas. Consideramos também que a avaliação não é um processo que acontece na neutralidade e que a escola é um espaço permeado pelas relações de gênero entre os/as estudantes, especialmente aqueles/as que por várias razões não se adaptam aos padrões da escola e por esse motivo são marcados/as por práticas avaliativas excludentes. Para tanto pautamos nossos estudos em autores como Carvalho (2004, 2011), Louro (1992, 2003), Freitas (2011), Vilas Boas (2006), entre outros. Os/as referidos/as autores e autoras nos embasam teoricamente para tentarmos entender os meandros que envolvem as questões de gênero e os processos avaliativos.

Refletir sobre as questões de gênero e os processos avaliativos nos leva a pensar qual grupo de estudantes apresenta maiores resultados ruins durante suas trajetórias escolares. Segundo Carvalho (2004), as pesquisas demonstram que os meninos geralmente têm uma trajetória escolar com mais resultados ruins que as meninas e se atrelarmos às variante gênero, as questões de raça verificamos que os meninos negros, são os mais prejudicados.

Pensando esse fenômeno, a psicopedagoga Alícia Fernandez (1989) desenvolveu um estudo com adolescentes e jovens menores de 14 anos, em que constatou que a maioria das quinhentas crianças atendidas com casos de fracasso escolar, 70% eram meninos. As meninas geralmente conseguiam ter maior sucesso na escola. No Brasil, um estudo desenvolvido por Carvalho (2011) na sua obra: “Avaliação Escolar, Gênero e Raça” também confirma esse fato.

Porém, a realidade nem sempre se configurou dessa forma, no que se refere à diferença de desempenho escolar entre homens e mulheres no Brasil. Na década de 1960, as mulheres apresentavam um ano a menos de estudo em relação aos homens, porém no decorrer de cinco décadas essa realidade mudou. A ampliação do acesso à escola para meninos e meninas, inclusive das classes populares, aumentou o número de estudantes que frequentam a escola e neste contexto aconteceu uma inversão, as mulheres passam a frequentar mais a escola que os homens, obtendo elas melhores resultados avaliativos no decorrer das décadas.

Segundo dados do IBEG, no ano de 2005, do total dos/as estudantes concluintes do Ensino Fundamental, 54,3% eram mulheres No Ensino médio esse índice chegou a 57,6% e

no Ensino Superior representavam 60% das matriculadas e 65% das concluintes. Podemos verificar essa mesma tendência na pesquisa realizada pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio – PNAD, no ano de 2009, os dados revelam que as mulheres continuam apresentando maior índice de escolaridade que os homens em todas as idades exceto na Educação Infantil em que 73,3% de meninos estão matriculados contra 72,8% de meninas. Em 2008 os homens declaram ter 6,9 anos de estudo, já as mulheres 7,4 anos de estudo no decorrer da trajetória escolar.

Quando os dados são referentes aos/as estudantes que estão fora da escola, a pesquisa realizada pelo PNAD no ano de 2007, aponta que 2,4% das crianças entre 7 e 14 anos não estão frequentando a escola, essas crianças são, na sua grande maioria negra, pobre, deficiente o que demonstra a exclusão também considerando os fatores raça e classe social. A porcentagem de 2,4% representa 680 mil crianças, dessas 450 mil são negras, 312 mil são meninas e 368 mil são meninos o que nos aponta novamente a desvantagem dos meninos.

A mudança de perspectiva onde as mulheres apresentam uma trajetória escolar menos conturbada que os homens encontram algumas justificativas frequentes Segundo Carvalho (2001), uma delas se pauta no fato de um maior número de meninos na faixa etária de 14 anos, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho - OIT, trabalharem, especialmente em atividades agrícolas.

Essa justificativa é relevante, porém não considera as meninas trabalhadoras, as que podem exercer atividades como empregadas domésticas ou babás, e ainda as que desenvolvem trabalhos em casa. Enquanto a família trabalha, essas meninas não estão nas estatísticas e não podem ser quantificadas. Dessa maneira essa justificativa não consegue abarcar a complexidade de se pensar o trabalho infantil e suas influências no desempenho escolar de meninos e meninas. É preciso uma gama maior de dados que envolvam as diversas idades, as regiões, a realidade das famílias brasileiras e os tipos de atividades desenvolvidas pelas crianças e adolescentes no Brasil que podem se configurar como trabalho (Carvalho 2001).

Outra justificativa afirma que as meninas são mais adaptadas às escolas, teoria herdada de autores franceses como Baudelot e Establet (1991), essa adaptação se daria pela criação familiar e social, as meninas, neste caso, se adaptariam melhor as regras e normas estabelecidas na escola, sendo mais organizadas, mais tranquilas, seu comportamento estaria mais preparado que o dos meninos para o ambiente escolar, para obedecer a regras e normas, para se submeter. Os meninos por sua vez já apresentariam comportamento mais agressivo e não se adaptariam com tanta facilidade as normas estabelecidas no ambiente escolar.

Carvalho (2001) considera que a justificativa acima não abarca as diversas formas de exercer as feminilidades e masculinidades. Corroboramos com a autora, pois acreditamos que não exista um modelo único de ser menina ou menino, existem meninas que também podem ser agitadas, e meninos calmos passivos, pensar as questões de gênero de forma estereotipada, nos tira a possibilidade de visualizar com clareza como as relações entre avaliação e gênero se articulam no ambiente escolar. Para ter uma visão mais clara não podemos nos ancorar em papéis pré-estabelecidos de um comportamento socialmente esperado de feminilidade e masculinidade, fugir desses padrões configura-se como tarefa primordial tentar pensar sobre os motivos que levam uma maior quantidade de meninos a trajetórias de fracasso escolar em comparação as meninas.

Um caminho para tentarmos pensar sobre como acontecem as articulações entre avaliação e gênero leva em consideração os mecanismos presentes no cotidiano escolar, na organização dos projetos pedagógicos das escolas e nas avaliações formais e informais empreendidas pelos/as professores/as. Sendo assim, é necessário centrarmos nosso olhar nas relações que acontecem nas escolas especialmente no/a professor/a na sala de aula. Eles/as estão constantemente juntos aos/as estudantes estabelecendo relações de convívio diário. Essas relações levam estudantes e professores/as a construir imagens e representações empreendendo expectativas uns sobre os/s outros/as, essas relações que levam a construção de imagens positivas ou negativas de professores/as e estudantes uns sobre os outros que se configuram em características da avaliação informal e de acordo com Villas Boas, “Essa avaliação se realiza por meio da interação do aluno com professores, demais educadores que atuam na escola e até mesmo com colegas, em todos os momentos e espaços escolares.” (VILLAS BOAS, 2006, p.82).

Essas relações existentes nos espaços escolares, muitas vezes estão ancoradas pelas diferenças relativas a gênero etnia e classe social, podendo essas diferenças de alguma maneira consciente ou inconscientemente influenciar nas avaliações dos/as estudantes. Assim,

Impõe a necessidade de investigar as interações professores, professoras, alunos e alunas, sempre perpassadas por um conjunto de desigualdades sociais de raça, classe e gênero, assim como os critérios de avaliação adotados explícita ou implicitamente, mais ou menos conscientemente, pelos encarregados de avaliar e atribuir conceitos ou notas aos alunos. (CARVALHO, 2004, p.251).

Essas diferenças e desigualdades vivenciadas no ambiente escolar entre meninos e meninas e como as questões de gênero perpassam essas relações estão expressos também em

documentos oficiais que são referência para o trabalho de professores e professoras, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais– PCNs, os quais são materiais de referência no que diz respeito à qualidade da educação no Brasil. Os PCN são elaborados pelo Ministério da Educação com objetivo de criar um padrão para a prática pedagógica nas escolas brasileiras, e orientam o trabalho de professores em todo Brasil. Esses documentos servem como exemplo de documentos que encontram-se impregnados de concepções e estereótipos de como ser menino e menina e como devem ser trabalhados o corpo e a sexualidade desses/as sujeitos/as.

O tema sexualidade corresponde aos temas transversais, e traz a discussão sobre Orientação Sexual. Nesse tópico percebemos que os documentos, ao relatarem como trabalhar com adolescentes, destacaram apenas a questão biológica e não consideram as influências sociais e culturais que esses corpos podem sofrer. Não consideram que esses estudantes estão em uma sociedade com costumes, valores e padrões que, muitas vezes, podem determinar seus comportamentos. Segue abaixo um trecho do referido documento, que exemplifica tal afirmação:

Com a ativação hormonal trazida pela puberdade, a sexualidade assume o primeiro plano na vida e no comportamento dos adolescentes. Toma o caráter de urgência, é o centro de todas as atenções, está em todos os lugares, na escola ou fora dela, nas malícias, nas piadinhas, nos bilhetinhos, nas atitudes e apelidos maldosos, no “ficar”, nas carícias públicas, no namoro, e em tudo o que qualquer matéria estudada possa sugerir. (BRASIL, 1998, p.292 e 293)

No desenvolvimento de seus estudos, Santos (2006), considera que o trecho acima, demonstra que as questões relacionadas à sexualidade e como estas devem ser trabalhadas no ambiente escolar estão considerando apenas o aspecto biológico, como se todos os adolescentes demonstrassem o mesmo comportamento. O fato de serem adolescentes, não significa que vivenciem as questões referentes à sexualidade da mesma maneira.

Outro aspecto importante que deve ser considerado em relação aos PCNs, é que os textos do documento exibem claramente o jeito de ser menina e ser menino, já delimitando os comportamentos que estão impregnados como naturais no imaginário social e cultural, assim:

As meninas tendem a usar a linguagem de forma mais indireta e, portanto, mais facilmente são interrompidas em suas dúvidas e não são tão ouvidas pelos professores como os meninos, que tendem a ser mais diretos nas questões (...) em geral meninos apresentam maior experiência em atividades manipulativas e em visualidade espacial; e as meninas, maiores habilidades para o cuidado e a atenção a outras pessoas (BRASIL, 1998, p.324).

Essa visão construída em relação aos comportamentos relativos aos meninos e meninas está impregnada no cotidiano escolar e pode servir, muitas vezes, como base para avaliações empreendidas pelos docentes, avaliações essas que podem até determinar o sucesso ou fracasso escolar de muitos/as estudantes.

As visões construídas na escola de como devem ser os comportamentos de meninas e meninos e como esses comportamentos tornam-se naturais e moldam as feminilidades e masculinidades tornaram-se objetos de estudo para autoras como Connell (1995) essa autora nos ajuda a refletir sobre esse fato, focando especialmente no comportamento dos meninos, ou seja, como os homens se inserem nas relações de gênero na sociedade e especialmente como essas masculinidades, são construídas na infância e a importância da escola para tal.

De acordo com Connell (1995), as masculinidades e feminilidades, as diversas configurações que envolvem as questões de gênero e suas construções, acontecem em âmbito individual e coletivo, neste sentido não podem ser compreendidas deslocadas das instituições que compõe a sociedade, como o mercado de trabalho, a escola. A autora destaca também que as relações de gênero estão ligadas a outros aspectos que envolvem relações de poder como raciais e econômicos, sendo assim, as questões de desigualdades para autora ou subordinação não podem ser analisadas desatreladas dos aspectos relacionados à raça ou questões econômicas, pois todos esses aspectos compõem os processos que geram desigualdades e hierarquias sociais, culturais e econômicas.

A autora tem realizado constantes pesquisas e observações, que levam a refletir sobre as relações de gênero e especialmente das masculinidades e como se processam nos diversos ambientes sociais inclusive na escola. No que concerne às diferenças entre meninos e meninas, os estudos realizados por Connell (1995), e no Brasil por estudiosas como Carvalho (2011) e Louro (1995) nos ajuda a discutir teoricamente os motivos que levam as meninas a apresentarem maior sucesso escolar que os meninos,

Em especial no campo educacional, a questão das masculinidades tem-se tornado um desafio na medida em que, diferentemente do conjunto da sociedade, nas escolas as meninas e moças tem maior sucesso que os meninos. Esse não é um fenômeno exclusivamente nacional e compreender essa situação exige um instrumental teórico que nos permite abordar as relações de gênero de forma matizada e complexa. (CARVALHO, 2011, p. 111)

Alguns trabalhos podem ser destacados como contribuição teórica acerca do tema gênero e avaliação, dentre eles o trabalho de Marinho (2009) retrata o processo avaliativo na

visão do/a estudante. O resultado do trabalho aponta o incômodo de alunos/as com a maneira como são conduzidos os processos avaliativos se configurando como instrumento de controle de comportamento em detrimento da aprendizagem. A avaliação neste processo prima pela obtenção da nota. A questão de gênero também foi destacada como fator importante para avaliação visto que a junção gênero e comportamento quase sempre favorecia a avaliação positiva das meninas.

Nesta vertente, também temos os estudos de Dal'igna (2004). Seu trabalho buscou analisar como algumas normas de comportamento estabelecidas por professores/as, como não atrapalhar as aulas (conversas, movimentações desnecessárias na sala), permanecer atento/a são consideradas para avaliação de meninos e meninas e como as questões de gênero e sexualidade influenciam nesta avaliação. Percebe-se que os/as professores/as ainda carregam estereótipos de comportamentos adequados para meninos e meninas, ou seja, o que é diferente do considerado normal é visto com preconceito, as professoras tem como padrão que meninos são mais agitados e meninas são bem comportadas.

Problematizar as relações de gênero no espaço escolar torna-se cada vez mais urgente, visto que o referido tema está presente em todas as instituições que compõe a sociedade, inclusive na escola, essas instituições muitas vezes também são responsáveis por ajudar a perpetuar modos de ser e agir de homens e mulheres, meninos e meninas construindo muitas vezes relações de desigualdade.

Essas relações desiguais estão calcadas por estereótipos, construídos e reforçados socialmente, entende-se por estereótipos, segundo Pereira,

Artefatos humanos socialmente construídos, transmitidos de geração em geração não apenas através de contatos diretos com os diversos agentes sociais, mas também criados e reforçados pelos meios de comunicação, que são capazes de alterar as impressões sobre os grupos em vários sentidos. (2002, p.157).

Dessa forma os estereótipos são responsáveis por criar rótulos, imagens, acerca de comportamentos de homens e mulheres. Algumas expressões comuns como “homem não chora”, ou “isso é coisa de mulher”, são exemplos de como os estereótipos são difundidos e reforçados socialmente e muitas vezes retratam situações de desigualdades e discriminação que de tão comuns passam a ser naturais.

Essa realidade também é vivenciada e reforçada pela escola, as diferenças e desigualdades segundo Louro (2003) se perpetuam na escola designando os espaços reservados para meninos e meninas, para a autora na infância as meninas já aprendem a

ocupar um espaço bastante limitado em relação ao espaço dos meninos desenvolvendo comportamentos de timidez muitas vezes percebido no cotidiano escolar nos espaços em que elas ocupam especialmente nos momentos das brincadeiras. Desde pequenas as meninas são incentivadas a desenvolver o instinto maternal através de brincadeiras com bonecas e brinquedos que lembram o universo doméstico, já os meninos são estimulados a brincadeiras voltadas para construção ou montagem, corridas. Eles são mais estimulados a desenvolver o raciocínio lógico do que as meninas. Esses estereótipos se refletem na escola onde é atribuído aos meninos maior facilidade no desenvolvimento de conteúdos como Matemática, por exemplo, e as meninas por sua vez maior dificuldade, mesmo tendo a mesma capacidade. Porém esses estereótipos são enraizados e internalizados por meninos e meninas que acabam por reproduzir esses papéis historicamente construídos.

Neste sentido, de acordo com Louro (2003), a escola contribui através de gestos e posturas a solidificar estes estereótipos designando os locais apropriados para meninos e meninas, homens e mulheres que fazem parte do cotidiano escolar.

Considerando as desigualdades entre meninos e meninas na escola, calcadas geralmente por estereótipos relativos a questões de gênero que se faz necessárias pensar sobre as relações de gênero e avaliação no espaço escolar buscando reflexões mais profundas, relativas ao fracasso escolar, a quem ele atinge, quem são as maiores vítimas e quais mecanismos estão envolvidos nesse processo de fracasso e exclusão de uma parcela significativa de crianças.

## **2.1 Um resgate histórico conceitual sobre as questões de gênero**

Historicamente percebemos que o conceito de gênero sofre variações de acordo com o momento histórico. Foi através das feministas anglo-saxãs no final da década de 60, que a palavra gênero começa a ser utilizada com intuito de imprimir um caráter social e histórico para as diferenças entre homens e mulheres. As discriminações e desigualdades entre homens e mulheres muitas vezes foram justificadas por estudiosos, pelas diferenças entre os sexos, dessa maneira cada um deveria exercer seu papel na sociedade de acordo com sua condição por ter nascido homem ou mulher. As diferenças eram justificadas pela biologia, sendo ignorados processos históricos e sociais que constituem o ser homem ou mulher,

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e que cada

um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter um caráter de argumento final, irrecorrível. A distinção sexual serve para compreender e justificar a desigualdade social (LOURO, 2003, p.21).

Assim, desigualdades e injustiças foram cometidas em nome da diferença biológica essa diferença ajudou a justificar o ocultamento e segregação vivenciada pelas mulheres ao longo da história, importa saber que não são propriamente as diferenças sexuais que produzem as desigualdades, mas a forma como as características de homens e mulheres são valorizadas socialmente, características que buscam constituir o jeito de ser mulher ou homem. Assim, a construção social sobre os sexos define, de certa forma, o espaço ou valor que os homens e mulheres terão socialmente, construindo hierarquias políticas, sociais e econômicas.

Neste sentido Albernaz e Longhi (2009) nos apontam que as diferenças biológicas serviam como parâmetro para justificar as desigualdades, e determinar os espaços que deveriam ser ocupados socialmente e culturalmente por homens e mulheres,

As feministas diziam que os homens usavam o fato das mulheres engravidarem e amamentarem, tarefa que requeria delas muito tempo perto dos filhos, para justificar que elas permanecessem próximas de suas casas. Em decorrência disso, elas eram impedidas de participar no espaço público, onde se realizavam os trabalhos mais valorizados (quem gera riqueza) e onde se decidia a vida comunitária, por meio da ação política. A distribuição da riqueza gerada pelo trabalho, bem como do poder coletivo entre as pessoas estava sob o controle masculino, assim, os homens tomavam decisões em benefício deles próprios com prejuízos para as mulheres. Apagavam-se as contribuições sociais das mulheres tornando invisível o trabalho de cuidado com as crianças e o trabalho feito em casa ou nas proximidades. (ALBERNAZ E LONGHI, 2009, p.81).

No que concerne a terminologia da palavra gênero, nas décadas de 1950/1960 o termo foi utilizado por psicólogos norte-americanos para distinguir elementos considerados culturais e elementos biológicos, especialmente ligados a personalidade de seus clientes. Essa utilização está baseada na distinção entre a natureza biológica, ou seja, sexo, masculino ou feminino e gênero no que diz respeito aos aspectos relacionados à cultura (CARVALHO, 2011).

Já nas décadas de 1970/1980, o conceito de gênero se configurou para definir aspectos do comportamento, do caráter e o conceito de sexo ficou ligado ao corpo, ou seja, sexo feminino e masculino, uma definição pautada nos aspectos biológicos. Porém, ao longo da década de 1980 críticas a essa visão foram sendo empreendidas por várias feministas que acreditavam que gênero se configurava como construções sociais e culturais que são percebidas através das diferenças e semelhanças entre homens e mulheres, “para as feministas

são as formas sociais da compreensão e da semelhança entre homens e mulheres que determinam as maneiras como o corpo é apreendido, abandonando-se completamente a idéia de uma base natural fixa sobre qual agiria a cultura” (CARVALHO, 2011, p.102)

Nessa abordagem, podemos destacar os estudos de Joan Scott (1995), segundo a autora a idéia de gênero está longe de ser uma categoria que descreva de forma simples as relações entre homens e mulheres, é sim um conceito baseado em símbolos e significados, variáveis historicamente, que são construídos tendo como base a diferença sexual entre homens e mulheres.

Para a autora, as diferenças corporais não podem ser entendidas fora das relações culturais, são os processos sociais e históricos vivenciados pelos sujeitos, que constroem significados para as relações de gênero e também para as diferenças. Assim as questões de gênero não podem ser percebidas considerando as diferenças corporais por si só e sim, como essas diferenças são compreendidas e utilizadas como instrumento de poder e hierarquização e desigualdades dos/as sujeitos/as (Scott 1995).

Linda Nicholson (2000) também busca refletir sobre como as questões referentes a como ser homem ou como ser mulher podem variar de acordo com a história de vida, com a cultura, os costumes e a sociedade.

Nessa perspectiva, o conceito de gênero vem se configurando como as construções sociais, ou seja, o jeito de ser masculino e feminino depende das construções sociais e históricas e de como cada sociedade percebe essas construções.

Assim de acordo com Louro (2003) é através do aprendizado de papéis estipulados socialmente que homens e mulheres devem conhecer quais comportamentos são considerados adequados para cada sexo.

Dessa maneira, ser homem ou ser mulher no que diz respeito a gênero está mais atrelado ao contexto sócio-cultural do que a definição biológica, “com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões etc. sobre como ser mulher e como ser homem” (LOURO, 1992, p. 56).

É necessário 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 um dado momento histórico. (LOURO, 2003, p. 21)

Não é negado o aspecto biológico, mas o que é considerado passa por como as determinações sociais e históricas constituem e constroem esses corpos, se relacionando na

sociedade que é o local onde as diferenças são fabricadas e vivenciadas por homens e mulheres.

Neste sentido, de acordo com Albeernaz e Longhi (2009), as questões de gênero perpassam pelas relações empreendidas nas várias instâncias sociais configurando-se muitas vezes como relações pautadas pela dominação e desigualdades entre homens e mulheres, neste sentido, gênero também pode se configurar como uma das formas de distribuição e significação do poder, tendo sempre o masculino a ser considerado com características pautadas na força e superioridade e o feminino sendo visto como mais frágil, fraco, e por isso deve sempre estar submetido à proteção masculina.

Envolvendo ainda o aspecto social, não devemos desconsiderar a multiplicidade das relações de gênero nas diferentes sociedades em diferentes momentos históricos, ou seja, o conceito de gênero é múltiplo e deve considerar as diferentes representações do que é ser homem ou mulher nas várias partes do mundo. Sendo assim, ser mulher hoje no Brasil é diferente de ser mulher no Iraque e essas diferenças fogem de uma determinação essencialista sobre gênero “as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos que a constituem” (LOURO, 2003, p.23).

O emprego do termo gênero não aconteceu de maneira tranquila, gerou polêmicas, discussões, disputas. No Brasil, segundo Louro (2003), o termo passou a ser utilizado por feministas, no final dos anos 80 com algumas ressalvas, após esse período começou a ser usado amplamente.

Contudo, se faz necessário perceber gênero como parte constituinte do indivíduo, faz parte de sua identidade e como constituinte de sua identidade também está presente na sociedade e nas suas instituições (como igrejas, clubes, escolas). Esses espaços sociais são constituídos por relações de gênero, que por sua vez moldam os sujeitos imersos nessas relações. “Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes de gêneros. Essas práticas e instituições fabricam os sujeitos” (LOURO, 2003, p. 25).

Não podemos nos esquecer que atreladas às concepções de gênero construídas historicamente, também estão as lutas empreendidas pelas mulheres por melhores condições de vida, essas lutas estão marcadas fortemente pelo surgimento do movimento feminista este movimento se configurou segundo Albeernaz e Longhi (2009) como,

Um movimento organizado pelas mulheres, no ocidente moderno, que

propõe, igualdade nas relações delas com os homens, mediante a mudança de valores, de comportamentos e atitudes, em todas as esferas da vida humana, este movimento construiu novas formas de fazer política, novas teorias e novas maneiras de construir o conhecimento, na filosofia e na ciência. (ALBERNAZ E LONGHI, 2009, p.76).

Na virada do século XIX, para o século XX, a partir da revolução industrial, e da incorporação da mão de obra feminina nas fábricas e indústrias. As reivindicações das mulheres por melhores condições de trabalho ficaram constantes, a redução da jornada de trabalho de 12 horas diárias e as constantes situações de violência física e sexual eram pauta de muitas manifestações como exemplo destacamos a marcha de 1908, na cidade de Nova York com a presença de mais de 15 mil mulheres.

Nesta vertente, Louro (2003) destaca que este período pode ser considerado como um primeiro momento do feminismo e também tinham como foco a igualdade de direitos de contratos e propriedades entre homens e mulheres, a luta contra os casamentos feitos por contrato e das mulheres e seus filhos e filhas serem considerados como propriedade do marido. Na vertente política a luta se centrou especialmente na reivindicação do direito ao voto feminino.

Assim, o movimento feminista surge no final do século XIX e início do século XX. O mesmo foi organizado com intuito de lutar contra as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres considerando um movimento de cunho político esteve sempre presente na luta, das mulheres por melhores condições salariais pelo direito ao voto e a cidadania “O feminismo se constrói a partir das resistências, derrotas e conquistas que compõe a história da mulher se colocando como um movimento vivo, cujas lutas e estratégias estão em constante processo de criação.” (ALVES, 1983, p. 74).

O movimento feminista congrega várias bandeiras todas com intuito de refletir e resistir às injustiças vivenciadas pelas mulheres na sociedade através dos tempos.

No Brasil, alguns momentos históricos também marcaram a trajetória de lutas das mulheres, entre eles destacamos a fundação do Partido Republicano Feminino em 1910, a conquista do direito ao voto em 1933, a eleição de Carlota Pereira de Queiroz como a primeira mulher deputada para Assembléia Constituinte. Em 1960 surgem as pílulas anticoncepcionais e as mulheres ganham maior liberdade em relação a sua sexualidade, inicia-se a inserção de forma mais efetiva das mulheres no mercado de trabalho. Não podemos nos esquecer também do papel da mulher no cenário político do país. Elas estiveram presentes ativamente no período ditatorial, em que muitas foram torturadas, mortas e desaparecidas pelo regime militar. Na década de 1980 também estiveram presentes na luta pela democracia. Essa

década também foi marcada pelo surgimento das delegacias das mulheres que se configuram como um ganho no sentido de um maior reconhecimento da violência vivenciada pelas mulheres. Atualmente a Lei Maria da Penha uma conquista, que possibilita maior agilidade no que se refere à prisão de homens e mulheres, que cometam violências físicas ou psicológicas contra seus parceiros e uma maior abertura política para as mulheres. Soma-se ainda a eleição de uma mulher presidenta do Brasil.

Sabemos que no decorrer dos tempos grandes conquistas foram realizadas, especialmente no que se refere à luta macro, porém o caminho a ser percorrido é grande especialmente no que diz respeito às lutas no campo das micro relações entre as mulheres, sendo assim, devemos refletir sobre práticas sociais e escolares que promovam relações mais justas entre homens e mulheres meninos e meninas.

## **2.2 Gênero e educação: como estão dispostas as questões de gênero nos principais documentos que regem a educação no Brasil e no estado de Minas Gerais**

O presente item busca refletir sobre as questões de gênero e suas articulações com a educação, considerando como essas questões são tratadas nos documentos legais para educação.

Algumas autoras como Louro (2003) e Carvalho (2011), em seus estudos, dedicaram-se a entender como as relações de gênero na educação podem, de certa maneira, gerar situações que precisam ser trabalhadas para que evitemos algumas questões recorrentes na escola, como por exemplo, a diferença nas avaliações de meninos e meninas. A discussão da avaliação e suas articulações com questões de gênero, apesar de pouco pesquisadas, constituem um importante elemento para reflexão, especialmente porque, muitas vezes, essas avaliações estão, também, ancoradas pelas imagens que os/as docentes constroem em relação aos/as estudantes, que podem influenciar em como esses/as estudantes serão tratados.

Muito mais do que os resultados de testes padronizados, a avaliação feita pela professora de classe é decisiva na trajetória escolar da criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na medida em que fica registrada em sua ficha escolar, é comunicada de maneira formal ou informal às demais professoras, leva o aluno ou aluna a receber apoio extra, quando ele existe e ao final de cada ciclo, define a progressão da criança para o ciclo seguinte (CARVALHO, 2004, p.2).

As avaliações, especialmente as realizadas de forma informal, pelos/as professores/as podem definir o futuro de estudantes, tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar. Nesse sentido, acreditamos que as diferenças de gênero e, também, de etnia e classe social podem conduzir uma maioria de meninos negros aos processos de fracasso escolar. Esse fato foi comprovado por Carvalho (2004), em uma pesquisa realizada nos anos 2000 e 2001, com crianças e professoras, de uma escola do interior de São Paulo. Segundo a autora, a grande maioria das crianças que eram conduzidas às salas de recuperação e tinham conceitos ruins, ou seja, apresentavam mais situações de fracasso escolar, eram, na sua maioria, meninos negros e pobres. A pesquisa realizada por Carvalho (2004) aponta que precisamos pensar em políticas públicas que tratem dessas questões, para que sejam trabalhadas com mais frequência nas escolas e nos cursos de formação de professores/as, com o intuito de minimizar os efeitos nocivos de práticas avaliativas excludentes.

Outra questão importante presente nas escolas referentes às relações de gênero diz respeito a um machismo velado que geralmente acontecem em cenas cotidianas e são tidas como naturais, como nos momentos de recreio em que as bolas são entregues aos grupos de meninos e as bonecas e maquiagens aos grupos de meninas. São cenas cotidianas que revelam relações sexistas e um machismo velado nas escolas. Esse fato foi verificado em uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação - MEC e produzida pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo - Fipe – USP em 2010. Segundo a pesquisa, o maior preconceito existente nas escolas relaciona-se a gênero, de forma que cerca de 20% dos/as estudantes passaram ou presenciaram situações de humilhações sofridas por meninas. O resultado da pesquisa levou o MEC a intensificar, nos cursos de formação de professores/as, estudos referentes às questões de machismo na escola.

Carvalho (2011) nos relata em sua pesquisa que apesar das meninas serem bem sucedidas em relação aos meninos, elas não são denominadas pelas professoras como ótimas, ou excelentes, esses adjetivos são utilizados para designar os meninos com boas notas, as meninas são denominadas pelas professoras como mais esforçadas, atentas e por esse motivo obteriam as boas notas. Essa visão revela que, segundo a concepção das professoras, as meninas não seriam tão inteligentes quanto os meninos, que conseguiam as boas notas sem precisar de grandes esforços ou atenção, diferentemente das meninas.

As situações apresentadas são apenas algumas que estão presentes nas escolas e que podem gerar processos de exclusão tanto para meninos quanto para meninas. Acreditamos que um caminho no combate as exclusões vivenciadas por questões relativas a gênero seja a implementação de propostas de trabalho presentes nas legislações que regem a educação.

Para tanto, realizamos uma pesquisa nos principais documentos em que se pautam as questões educacionais com intuito de tentar identificar se existem políticas públicas que tratam sobre questões referentes a gênero. Essa pesquisa foi realizada na esfera Federal. Os documentos pesquisados na esfera Federal foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), PNE – Plano Nacional de Educação, Lei 8035-B de 2010, Resolução 04/2010 – Diretrizes Curriculares da educação Básica e o Parecer 07/2010 – CNE/CEB. Na esfera Estadual o documento analisado foi a Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012.

O primeiro documento analisado foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Como todo projeto de Lei, a LDB apresentou grandes mudanças na educação como, por exemplo, as considerações sobre Ensino a distância e Educação Especial. Contudo, apesar das mudanças, a Lei para muitos/as não representava realmente todas as discussões e debates que foram promovidos.

Uma lei, quando discutida, põe em campo um embate de forças e traz, portanto consigo uma série de expectativas e até mesmo de esperanças válidas para todos os sujeitos interessados. Se aprovada, gera adesão imediata nos que apostam em tais expectativas. Para os que não apostaram nestas, resta o caminho de uma crítica que se ofereça como alternativa criadora sob a qual está posta a possibilidade de uma mudança para o futuro a partir do presente. (CURY, 1998, p.73).

A LDB representava para muitos educadores/as a esperança real de mudanças estruturais na educação, muitas dessas mudanças esperadas não foram abarcadas pela lei. De acordo com Vianna e Unbehaum (2004), esse fato ocorreu especialmente porque o projeto original que havia sido debatido durante anos com profissionais da educação, entidades civis e movimentos ligados e comprometidos com a educação de qualidade foi originalmente modificado pelo Governo Federal através do Ministério da Educação, favorecendo um projeto substitutivo elaborado pelo Senador Darcy Ribeiro. Propostas como a definição do número de estudantes por sala de aula, discutidas no primeiro projeto, não foram elencadas na nova LDB. Assim, o fato causou desesperança e revolta, visto que muitas propostas haviam sido refletidas, debatidas e representavam um esforço conjunto dos/as educadores/as não foram representadas. Apesar dos desencantos proporcionados pela Lei não podemos deixar de reconhecer que alguns avanços importantes foram alcançados através dos anos como, por exemplo, a obrigatoriedade da matrícula de crianças na escola a partir dos 4 anos de idade. Essa alteração foi realizada na LDB, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Assim, de acordo com Vianna e Unbehaum (2004), no que concerne ao gênero, percebemos algumas questões relativas ao tema quando observamos as entrelinhas da lei, aspectos como a garantia do direito a educação das crianças de zero a seis anos além do assistencialismo. Esse fato se configura como uma reivindicação do movimento de mulheres desde a década de 70, que propunha a creche voltada para a educação das crianças, além da ampliação do direito a creche no local de trabalho e também voltado para os filhos e filhas dos trabalhadores homens.

Assim, a LDB, mesmo que não expresse claramente questões relativas a gênero, se configura como um aparato legal que pode conduzir a reflexões e debates que tratem das diferenças e distorções no que concerne à educação de meninos e meninas.

O outro documento analisado na esfera Federal foi o PNE – Plano Nacional de Educação. O primeiro PNE/2001, foi criado por uma exigência da LDB, a qual exigia o encaminhamento, no prazo de um ano, de um Projeto de Plano Nacional de Educação. Esse plano se baseava nos anseios da sociedade brasileira por uma educação pública e de qualidade. Sendo assim, a partir do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, vários setores da sociedade, educadores/as, entidades sindicais, entre outros, se preparam para participar das discussões e debates que ocorreram através de encontros nacionais. De acordo com Vianna e Unbehaum (2004), foi durante o 1º Congresso Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – 1º Coned, realizado em Belo Horizonte, em julho e agosto de 1996, que as primeiras diretrizes para o PNE, foram elaboradas. Com a aprovação da nova LDB, o processo de elaboração do PNE, foi encaminhado, consolidando suas diretrizes e propostas durante do 2º Coned, também realizado em Belo Horizonte, em 1997. De acordo com Vianna e Unbehaum (2004), o plano foi apresentado ao Plenário da Câmara dos Deputados e transformado no projeto de lei nº 4.155/1998, porém não houve aprovação da União e semelhante ao fato ocorrido com a LDB. Foi apresentado pelo MEC um novo Plano Nacional de Educação, este aprovado pela Câmara dos Deputados em janeiro de 2001. Como na LDB, muitas propostas elencadas pelo plano elaborado pela sociedade não foram contempladas no plano elaborado pelo MEC, entre essas mudanças encontram-se as questões de gênero.

Segundo Valente e Romano (2002), o texto aprovado se distancia do que a sociedade esperava. O primeiro PNE, proposto pela sociedade, em seu bojo, segundo os autores, contemplava a preocupação com a inclusão de grupos minoritários, como negros, índios, homossexuais, o que demonstra uma abertura para se tratar de questões também relativas às

discriminações de gênero. O que não aconteceu no plano aprovado pelo MEC, que não contempla questões relativas à diversidade.

O novo PNE (2011-2020) foi formulado “Com base em um amplo diagnóstico da educação nacional, as expectativas da sociedade, vocalizadas nas conferências, encontros e proposta” (MEC, 2011, p.1). O documento encontra-se em processo de tramitação na Comissão de Educação e Cultura do Congresso Nacional, o mesmo resultou de anseios da sociedade em busca de uma educação de qualidade, com ampla participação social, envolvendo pais, mães, estudantes, professores/as, representantes de vários setores da sociedade, discutindo os rumos da educação brasileira. Após amplos processos de discussão, o plano foi aprovado pela câmara dos deputados em 26/06/2012, apresentando 20 metas educacionais a serem alcançadas durante os 10 anos de vigência. Entre elas o aumento do investimento na educação pública, ampliação de vagas nas creches, a equiparação da remuneração dos professores e professoras com outros/as profissionais com formação superior.

Para a realização da análise no que se refere ao PNE, utilizamos as seguintes bases documentais: O PNE (2001-2010), Projeto Lei que aprova o novo PNE, Lei 8035 – B de 2010. Iniciamos a análise tendo como base o PNE 2001-2010. Tal documento cita em sua redação a importância de trabalhar com as questões referentes a gênero nos cursos de formação de professores/as. O texto está descrito no subtítulo “Objetivos e Metas” no item 12.

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (MEC, 2000, p.44).

Podemos perceber através do texto que o tema gênero está sendo visto como uma questão problemática que merece ser trabalhado com os/as futuros/as professores/as. Percebemos, também, neste texto, uma pequena evolução no que se refere às questões de gênero.

Foi realizada a análise no projeto de lei 8035/2010, o qual trata da aprovação do novo PNE (2011 – 2020), das diretrizes, das metas e estratégias a serem seguidas pelo novo plano. Nesse contexto, no que se refere ao tema gênero, conseguimos os seguintes resultados: no artigo 2, inciso III, uma das diretrizes citadas no Projeto de Lei que aprova o novo PNE, menciona sobre as desigualdades que devem ser superadas nas escolas. Nesse contexto, fala-se também das relações de gênero, “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na

promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (Câmara dos Deputados, 2010, p.1)

A redação do projeto nos leva a analisar que houve, apesar de muito breve, o reconhecimento de algumas situações de desigualdades geradas pela educação. Nesse contexto, são citadas as questões de gênero. O reconhecimento que situações que envolvem o tema gênero geram desigualdades já configura uma abertura para que o tema seja trabalhado nas escolas e nos cursos de formação de professores, conforme a meta estipulada pelo PNE (2001 -2010).

Outro item encontrado no projeto se refere a situações ligadas à exclusão escolar que podem ser geradas por questões de gênero. A redação se encontra na forma de estratégias no item 3.9, “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Câmara dos deputados, 2010, p.7).

Nesse item, notamos que as relações de gênero estabelecidas nas escolas podem gerar exclusão – essa exclusão geralmente culmina em processos de reprovação e evasão escolar. Identificar que situações que envolvem relações de gênero geram exclusão se configura como fator fundamental para que as discriminações sejam combatidas e para que possamos vivenciar situações mais igualitárias. Outro fator que merece destaque é a percepção da importância de se criar políticas de prevenção à discriminação, essa consciência (mesmo que as políticas não sejam efetivamente implementadas) já demonstra uma evolução, pois chama a atenção para a importância da problematização de temas como gênero. O fato nos leva a vislumbrar a possibilidade de relações mais democráticas nas escolas.

Também foi realizada a análise da Resolução 04/2010 – Diretrizes Curriculares da Educação Básica, homologada em 13 de julho de 2010. O documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica no Brasil, baseando-se “no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em um ambiente educativo” (MEC, 2010, p.1).

Segundo a Resolução, a Educação básica tem como um dos principais objetivos a preparação dos/as estudantes para o exercício pleno da cidadania. A nosso ver o exercício da cidadania perpassa também por trabalhar questões de gênero. Assim, analisamos o presente documento com intuito de encontrar alguma referência ao tema gênero. Na Resolução encontramos, no artigo 36, referências acerca das questões de gênero e a Educação no Campo,

a importância de trabalhar a diversidade em todos os aspectos inclusive nas relações de gênero.

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (MEC, 2010, p.12).

O tema gênero mencionado no texto acima, como um item importante a ser trabalhado na educação no campo, também é citado em outra parte do documento, desta vez na parte referente ao Projeto Político Pedagógico. O inciso 3º do artigo 43 reza sobre a importância da inclusão de questões referentes às diversidades étnicas, culturais e de gênero fazerem parte do Projeto Político Pedagógico das escolas, norteando suas ações educativas que devem estar voltadas para promover uma educação democrática para os/as estudantes. Dessa forma,

A missão da unidade escolar, o papel sócio educativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõe as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico (MEC, 2010,14).

No que concerne à esfera federal, foi analisado também o Parecer 07/2010 – CNE/CEB. Este foi aprovado em 07/04/2010 e delibera os caminhos a serem seguidos pela Educação Básica Nacional, sendo formulado pela CNE (Conselho Nacional de Educação), e elaborado tendo como referência a LDB. Estabelecer as diretrizes para Educação Básica se faz necessário tendo em vista as mudanças e atualizações necessárias nas políticas educacionais. Essas mudanças se apresentam em caráter de urgência especialmente pela crescente necessidade de uma educação que inclua os sujeitos, promovendo uma educação em vários aspectos, humanos, sociais e profissionais. Assim,

A necessidade de definições de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstancie o direito de todo brasileiro a formação humana, e a formação profissional, na vivência e convivência de um ambiente educativo (CNE, 2010, p.2).

Portanto, as Diretrizes da Educação Básica também estão voltadas para garantir os direitos dos/as estudantes, para que possam vivenciar situações educativas menos excludentes. Para tanto, percebemos a importância do tema gênero, pois é uma categoria que está presente na vida dos/as estudantes e pode gerar situações de discriminação na escola e na sociedade.

Assim, as diretrizes trazem o seguinte texto referente à importância do trabalho com as questões de gênero nas escolas.

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situações de rua, em privação de liberdade, todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira (CNE, 2010, p.10).

As relações de gênero estão dispostas novamente como tema importante a ser trabalhado visando a grande diversidade existente nas escolas. Interessante que o tema vem ganhando destaque a partir dos anos. No bojo da LDB, não verificamos menções às questões relativas a gênero, porém, a lei abria precedentes para que essas questões fossem discutidas. Sendo assim, podemos verificar que mesmo timidamente as relações de gênero são citadas nos documentos federais mais atuais, afirmando sua importância para a formação de professores, para trabalhar nas escolas e também para fazer parte de políticas públicas voltadas para inclusão de pessoas que sofrem situações discriminatórias relacionadas a gênero.

Na esfera estadual, foi analisado apenas um documento, Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. A análise é realizada apenas em um documento, pois, segundo informações da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, este congrega todas as propostas para Educação no Estado de Minas Gerais, no presente momento.

A Resolução 2.197 veio em substituição da Resolução 521/04. A mesma estabelece as diretrizes para organização e funcionamento da Educação Básica no Estado de Minas Gerais, fundamentada nas leis que regem a educação nacional a Resolução aplica-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

No presente documento, também buscamos identificar alguma referência relativa às questões de gênero na educação e obtivemos os seguintes resultados: no artigo 3º no 1º item, observamos como um dos princípios norteadores das ações pedagógicas.

Éticos, de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito a dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar, quaisquer manifestações de preconceito de origem, gênero, etnia, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (SEE, 2012, p.1)

O item segue o mesmo direcionamento verificado nos textos presentes nos documentos federais e as questões de gênero sendo trabalhadas para combater situações de preconceitos vivenciados nas escolas.

Outro texto identificado na Resolução traz no artigo 58º a necessidade de se trabalhar os temas transversais e, neste contexto, também trabalhar gênero. Segue a redação do artigo mencionado.

Devem se incluídos permeando todo o currículo temas transversais relativos á saúde, sexualidade, e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescentes, direitos dos idosos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para o consumo, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho, ciência e tecnologia diversidade cultural, dependência química, higiene bucal e educação alimentar e nutricional, tratados transversal e integralmente, determinados ou não por leis específicas (SEE, 2012, p.12).

O artigo acima faz menção ao trabalho com questões de gênero, tendo como referência a parte curricular que trabalha com os temas transversais. Os mesmos estão presentes nos PCNs e expressam valores voltados para a inclusão e a busca da cidadania. Os temas transversais também trabalham questões urgentes presentes na nossa sociedade, como as questões de gênero. Os temas transversais devem ser trabalhados de maneira contextualizada com o conteúdo das aulas, para que os estudantes possam realmente perceber o sentido ao que está sendo vivenciado, fazendo relações com o trabalho desenvolvido na escola e sua realidade.

Devemos destacar aqui que, apesar das poucas inserções relativas às questões de gênero nos documentos oficiais na esfera educacional, alguns esforços estão sendo implementados no sentido da criação de algumas políticas que visem à erradicação de concepções machistas e sexistas. Dentre elas, destacamos os programas de compra e distribuição de material Didático, Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA e Programa Nacional do Livro Didático para o ensino Médio – PNLEM. Todos os programas citados procuram através de seus editais que os livros sigam algumas normas voltadas para combate ao machismo e sexismo muitas vezes presentes em nossos livros didáticos. Assim,

Seus editais determinam, por exemplo, que os livros inscritos nos programas devem reconhecer e tratar adequadamente a diversidade de gênero, considerando a participação de mulheres e homens em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, discutindo diferentes possibilidades de expressão de feminilidades e masculinidades, desmistificando preconceitos e

estereótipos sexuais e de gênero, considerando o gozo dos direitos civis e políticos, visando à construção de uma sociedade não-sexista, não-homofóbica (INFORME BRASIL-GÊNERO E EDUCAÇÃO, 2011, p.42).

Também destacamos, como ação para erradicação das discriminações advindas das questões de gênero, o Prêmio Igualdade de Gênero/Programa Mulher e Ciência. O mesmo oferece uma premiação para as melhores redações do Ensino Médio e trabalhos de pesquisa da graduação, mestrado e doutorado, e as escolas públicas que tenham desenvolvido projetos e trabalhos, voltados à promoção da igualdade de gêneros. Acreditamos na importância dessas ações no sentido de promover a reflexão dos professores/as e estudantes acerca das questões de gênero.

Outra política voltada para combate à discriminação, de gênero, raça e classe, é o Curso Gênero e Diversidade na Escola, o qual se constitui uma ação entre a Secretaria Especial de Política para as Mulheres, Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial e Ministério da Educação, o mesmo tem como objetivo,

Formar, de maneira semi-presencial, educadores (as) das redes públicas de educação básica nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, visando provê-los (as) de ferramentas para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva e combaterem toda forma de discriminação no ambiente escolar (INFORME BRASIL – GÊNERO E EDUCAÇÃO, 2011, p.42).

O curso busca trabalhar diretamente com educadores e educadoras, com o intuito de refletir não só a respeito de preconceitos voltados às questões de gênero e orientação sexual, mas também as questões raciais, ou seja, temas que hoje nas nossas escolas estão cada vez mais em voga e precisam de ações pontuais para o desenvolvimento de uma cultura que promova a igualdade.

Por fim, destacamos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, o qual possui quatro ações voltadas especificamente para as questões de gênero. São elas, a inclusão no currículo escolar de temáticas que envolvam o tema gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual entre outros, visando à formação de educadores e educadoras; apoiar projetos que visem a não discriminação na escola; propor ações que se fundamentem em princípios que busquem a construção de uma cultura escolar livre de preconceitos e violência em todos os seus aspectos; Promoção de políticas que visem à inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e que sofrem preconceitos, de

gênero, etnia, orientação religiosa entre outros (INFORME BRASIL – GÊNERO E EDUCAÇÃO, 2011).

As políticas apresentadas se configuram como tentativas de buscar o enfrentamento de preconceitos e discriminações vivenciadas na nossa sociedade e, conseqüentemente, nas nossas escolas, não só relativos às questões de gênero, mas também as de etnia, orientação sexual entre outras. Tais políticas nos ajudam a refletir acerca de nossa prática como educadores e educadoras e pensar novos caminhos que não reproduzam práticas educativas que conduzem a tantos processos de exclusão que presenciamos cotidianamente nas escolas.

Considerando a análise realizada nos principais documentos que regem a Educação Brasileira na esfera Federal e Estadual no que concerne às relações de gênero, o estudo nos possibilitou perceber como essas questões estão sendo vistas na educação. Levando em consideração os resultados obtidos e a relevância do tema, acreditamos que as ponderações em relação às questões de gênero ainda são muito discretas. Precisamos de leis mais específicas que tratem de forma mais detalhada como devem ser trabalhadas essas questões na escola, visto que as mesmas vêm gerando cada dia mais situações de desigualdades, como as diferenças nos processos avaliativos, o tratamento diferenciado de meninos e meninas, o machismo velado que trazem prejuízos especialmente às meninas entre outras situações referentes a gênero, situações essas que causam desigualdade, discriminação, evasão. Por isso, consideramos que é necessário um avanço maior, visto que trabalhar questões de gênero na educação se tornou um grande desafio, e cabe a nós, educadores e educadoras, somar esforços para criação de mais políticas públicas que contemplem as relações de gênero nas escolas, contribuir com estudos que ofereçam novos rumos à questão, em busca de alternativas curriculares emancipatórias, criando e recriando propostas nos mais variados espaços e tempos em que estivermos envolvidos, com o objetivo de planejar ações político-pedagógicas eficazes, que possam vir a somar para a concretização da tão sonhada sociedade democrática.

### **2.3 Concepções acerca do papel da escola e da avaliação na sociedade**

Ao tecer uma análise relativa à realidade da avaliação escolar, percebemos que ela ainda é tratada, na maioria das escolas, de forma isolada, como uma atividade que acontece ao final do processo de ensino aprendizagem, exercendo a função de verificar o que foi aprendido ao longo do processo. Estudiosos como Freitas (2011) e Sordi (2009) nos ajudam a pensar como a avaliação se torna incompleta e, geralmente, vista de maneira isolada e à parte de todo processo pedagógico, não conseguindo ser percebida como parte integrante do ensino

e da aprendizagem. “Se não situarmos a avaliação no interior das demais categorias desse processo ela tenderá sempre a ser considerada de forma isolada, como atividade de final de processo” (FREITAS et al., 2011, p.14).

A avaliação é parte da cultura escolar, inerente ao trabalho do/a professor/a. A prática avaliativa que classifica estudantes através de notas já está incorporada pelos/as professores/as, pais, mães e pelos próprios estudantes. A avaliação se distanciou do processo de ensino-aprendizagem e geralmente não é concedida aos/as estudantes a oportunidade de participar do planejamento e análise do processo avaliativo.

Os estudantes se acostumaram a juízos de valores externos, dos quais ficam dependentes, não contestando a lógica interna que os expropria da participação em um processo no qual deveriam, no mínimo, desenvolver ações de co-responsabilidade (SORDI, 2009, p. 14).

Quando falamos de avaliação atrelada às questões de gênero, devemos nos atentar para a função que a avaliação exerce nos dias de hoje, nas nossas escolas e na nossa sociedade, apresentando-se, geralmente, como instrumento que exclui, classifica e subordina os/as estudantes (FREITAS, 2003).

Para tanto, a avaliação não deve ser vista em um espaço vazio, de maneira solta e a reflexão sobre a função da avaliação deve ser realizada pautada na função que a escola exerce atualmente. Neste sentido, nos pautamos em Freitas (2003), que nos oferece subsídios para compreender tais funções e como essas foram sendo construídas historicamente até chegarmos ao modelo de escola e avaliação que temos hoje.

De acordo com o autor, a escola é um espaço que não foi criado ingenuamente como instituição social, uma vez que esta, nos moldes que conhecemos, foi criada para atender a demanda de uma sociedade capitalista, a qual está alicerçada.

Para atender a demanda da sociedade capitalista, no que concerne à mão de obra minimamente instruída, a escola passa a organizar seus tempos e espaços em função deste objetivo. Por isso, foi pensada para instruir o maior número de pessoas em menor tempo possível, com o mesmo ritmo de aprendizagem. Sendo assim, o sistema de seriação atendia a este propósito (FREITAS, 2003).

O processo de aprendizagem passou a ser afastado da vida real “foi exatamente esse afastamento da vida real que levou aos processos de aprendizagem propedêuticos e artificiais, necessários para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos alunos.” (FREITAS, 2003, p.27).

A função da avaliação encontra-se estreitamente ligada a função da escola, e esta passa a ser concebida como um elemento motivacional para os/as estudantes. A escola precisava de algo que motivasse os/as estudantes a permanecerem na escola, de forma que a avaliação seria uma motivação artificial. Assim, de acordo com Freitas (2003), o estudante passa a aprender não para intervir na realidade, mas para apresentar o que havia aprendido ao professor/a em troca de notas ou conceitos.

Neste contexto, a avaliação se apresenta como instrumento de hierarquização e submissão da escola para com os estudantes. Freitas (2003) nos relata a avaliação instrucional, a qual corresponde aos testes e provas, a avaliação comportamental, calcada em como o/a estudante se comporta em sala de aula e a avaliação de valores e atitudes que geralmente levam o/a estudante a situações de humilhação por parte dos/as professores/as. Esses elementos avaliativos também ajudam a retratar a função social da escola, que no atual contexto busca formar os/as sujeitos/as de acordo com o que a sociedade procura, ou seja, a avaliação escolar, nesta conjuntura, forma os sujeitos/as para se submeterem as regras e normas da sociedade capitalista (FREITAS, 2003).

Neste sentido, a escola e a avaliação retratam as funções que são vivenciadas na sociedade, permeadas pelo sistema econômico, gerador de desigualdades e hierarquias calcadas pela questão econômica. Dessa forma, a escola e a avaliação também têm função de criar “trilhas diferenciadas de progressão” (FREITAS, 2003) para os/as estudantes, de certa maneira determinando qual posição social este/a ou aquele/a poderão exercer.

Os valores como hierarquização e exclusão, vivenciados socialmente também estão presentes nas escolas, fazendo com que a nossa sociedade se encontre marcada por processos discriminatórios, relacionados às questões raciais, culturais, econômicos e, também, de gênero. Os processos avaliativos, como os que se apresentam hoje, favorecem a exclusão referente ao gênero – exclusão vivenciada através das notas e conceitos apreendidos, que nesta situação tendem a favorecer as meninas (CARVALHO, 2011).

Contudo, não há como falar de avaliação e como esses processos acontecem nas nossas escolas sem considerarmos um ator importante que é o/a professor/a presente em sala de aula. O/a mesmo/a se configura como um dos/as principais responsáveis pelos processos avaliativos. Sendo assim, também pode ser fundamental para o desenvolvimento de uma avaliação diferente; no entanto, verificamos que muitos/as professores/as ainda têm dificuldades de conceber práticas avaliativas diferenciadas, com intuito de promover a aprendizagem dos/as estudantes. Alguns fatores podem ser considerados para justificar essas dificuldades, entre eles podemos destacar a falta de tempo e condições estruturais do

professor e da própria escola para trabalhar com o/a estudante de forma individual. Um dos motivos para dificuldade de desenvolvimento de um trabalho individual pode ser, por exemplo, a grande quantidade de estudantes por turma que, muitas vezes, dificulta o/a professor/a identificar as dificuldades dos/as estudantes.

Outro fator que deve ser considerado diz respeito às experiências avaliativas dos/as professores/as, por já terem vivenciado em sua trajetória escolar processos de avaliações classificatórias e excludentes. Hoffmann (2006), em seus estudos sobre avaliação, retrata a realidade acima descrita, afirmando que “a prática avaliativa do professor reproduz e revela fortemente suas vivências como estudante e como educador” (HOFFMANN 2006, p. 12).

Não podemos nos esquecer, ainda, dos cursos de formação que, muitas vezes, não focam a questão da avaliação, e as licenciaturas que formam o/a professor/a apenas para lecionar um conteúdo específico considerando somente o conteúdo sem trabalhar outros aspectos da prática educativa, como a avaliação.

Livros de Didática geralmente apresentam o tema “avaliação escolar” em capítulo próprio e como um dos últimos que compõe a obra. Esse é comumente o tratamento recebido pela avaliação em livros e programas de ensino: o último ou um dos últimos itens. Na maioria das vezes, o último tema de uma disciplina ou curso não chega a ser discutido ou o é de maneira abreviada por falta de tempo (VILLAS BOAS, 2006, p. 84).

O trecho confirma como a avaliação é tratada nos nossos cursos de formação. Geralmente, os/as futuros/as profissionais da educação conseguem um certificado ou diploma de habilitação para ministrar aulas, mas, em seus cursos, não tiveram tempo suficiente e necessário para estudar temáticas sobre avaliação. Essa realidade demonstra a falta de compreensão da importância e das consequências da mesma na prática educacional.

O outro aspecto que deve ser considerado, em relação ao/a professor/a e que se configura de fundamental importância nos processos avaliativos, diz respeito à avaliação informal, ou seja, a avaliação realizada no cotidiano da sala de aula que, muitas vezes, é permeada pela visão que o/a professor/a constrói dos/as seus/as estudantes e pelos relacionamentos estabelecidos entre eles/as, podendo ser calcados e reforçados por preconceitos relacionados a gênero, raça, classe social, entre outros. De acordo com Freitas et al. (2011), os/as docentes elaboram conceitos sobre as crianças que podem conduzir o futuro das mesmas na escola. Os juízos de valor dos/as professores/as e a construção de imagens negativas, atreladas ao comportamento e a questões de gênero, raça e classe social, determinam como serão conduzidos os processos metodológicos e avaliativos na sala de aula,

e determinam de certa maneira os resultados das avaliações.

Para pensar uma avaliação que cumpra realmente seu papel de favorecer a aprendizagem do/a estudante, devemos refletir sobre a avaliação que não seja voltada apenas para obtenção de resultados que classifiquem e excluam. A avaliação pode ser trabalhada com objetivo de promover o desenvolvimento dos/as estudantes, ou seja, a reflexão que se transforma em ação, para pensar e repensar novos caminhos não só para a avaliação, mas para a prática pedagógica. Pensar uma avaliação diferente não se restringe apenas aos/as professores/as e estudantes, mas entende-se toda a comunidade escolar que também se torna responsável nesse processo, ou seja, repensar as práticas avaliativas de maneira a torná-las mais justas e humanas e refletir como a escola está percebendo o/a estudante, suas vivências, suas necessidades, sua história de vida e a inserção do/a mesmo/a no contexto social. Esse exercício remete a todos/as os envolvidos/as no processo educativo. Sendo assim,

A escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente. (PISTRAK, 2000, p.33)

Não podemos nos esquecer que a responsabilidade de pensar processos avaliativos mais humanizados não se restringe somente a comunidade escolar. O poder público também tem sua parcela de responsabilidade, como regulador de políticas públicas voltadas para educação. Os governos têm a obrigação de dar subsídios para que as escolas possam primar pela qualidade, oferecendo suporte para que a escola cumpra seu papel de formação e instrução (SORDI, 2009).

Para pensar sobre a avaliação hoje, devemos partir da constatação de que a função da avaliação ainda corresponde à classificação amplamente difundida em nossas escolas e em nossas cabeças. Devido à nossa cultura avaliativa, é tão difícil pensar em outras formas de conceber a avaliação. Até hoje, separamos os/as estudantes de acordo com o nível de aprendizagem em turmas organizadas como fortes, médias e fracas. Essa concepção não favorece a aprendizagem, visto que muitos estudantes ainda continuam apresentando fracasso escolar, traduzidos em forma de evasão e repetência. A título de ilustração, tomemos como exemplo os dados do Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira - INEP no ano de 2010, os quais mostram que a taxa de repetência entre os/as estudantes do Ensino Médio se encontra na faixa de 12,5% e, quando nos referimos à evasão, os índices alcançam 10,3%. Essa realidade custa aos cofres públicos uma média de R\$ 4,8 bilhões de reais por ano, dinheiro que poderia

ser utilizado para melhoria das condições das escolas, formação de professores, entre outros benefícios.

Importa saber que, quando dados do fracasso escolar são apresentados, a culpa geralmente não recai sobre a organização da escola. As condições de vida dos/as estudantes e a falta de estrutura familiar são as justificativas mais comuns para o fracasso escolar. Sabemos que esses fatores devem ser considerados como relevantes, porém não devemos nos esquecer da organização da escola no que tange ao Projeto Político Pedagógico e a avaliação que devem estar contidas na organização desse Projeto. Devemos nos atentar para as práticas avaliativas, pois através delas podemos identificar alguns fatores importantes que podem conduzir ao fracasso escolar, como a avaliação pautada nas notas e na aprovação e reprovação dos estudantes – práticas que frequentemente conduzem à exclusão de meninos e de meninas que não conseguem acompanhar a dinâmica escolar.

Neste sentido, o fracasso escolar se configura como um dos maiores instrumentos de exclusão, especialmente quando consideramos aspectos relacionados às questões de classe, o fenômeno é reconhecido como um problema social e se tornou um tema muito estudado por pesquisadores da educação, como Patto (1990) e Arroyo (2003).

As razões que geralmente justificam o fracasso escolar responsabilizam os/as estudantes e suas famílias. Essa visão está calcada especialmente nas ideias advindas do liberalismo, que tem como princípio o esforço individual para o sucesso escolar. Essa concepção, de certa forma, redime a responsabilidade da escola e do governo acerca da qualidade do ensino destinada especialmente às classes populares, pois se essas não conseguem aprender é porque não têm habilidades para tal.

É possível desvelar historicamente as diversas concepções de fracasso que mascaram/justificam os problemas nacionais e os problemas intra/extra-escolares na percepção, por grande parte da população brasileira de sua exclusão do processo de educação formal. (OLIVEIRA, 1999, p. 8)

Os processos de exclusão geralmente mascaram os problemas enfrentados na educação, como falta de investimento em estrutura física e material, a fim de proporcionar melhores condições de aprendizagem para os/as estudantes. Além da falta de investimento em salários e formação para os/as professores/as, esses fatores quase nunca são considerados quando falamos sobre o fracasso escolar. Quando o tema e suas causas são discutidos, os profissionais da educação, pedagogos/as, professores/as, diretores/as atribuem, quase sempre, a culpa às questões ligadas aos/as estudantes, às suas famílias, à falta de estrutura econômica.

Assim,

Praticamente todas as causas do fracasso escolar, do ponto de vista dos professores e diretores, estão relacionadas às condições familiares e pessoais dos alunos, em especial devido a sua condição socioeconômica, o que leva a se considerar que o aluno sai mal na escola porque é pobre e não tem condições familiares e pessoais para superar as limitações da pobreza. (OLIVEIRA, 1999, p. 13)

Essa visão, muitas vezes excludente e preconceituosa, está presente em nossas escolas e faz parte de uma cultura do fracasso escolar. Essa cultura, “legitima práticas, rotula fracassos, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe” (ARROYO, 2003, p.12).

O fracasso escolar também é tema de estudo para autores com Charlot (2000), que estuda a relação dos/as estudantes com o saber e cada um tem uma concepção do que significa o saber. Nessa perspectiva, o autor reflete sobre o fracasso escolar e conclui que não existe o fracasso e, sim, estudantes em situações de fracasso escolar e que por vários motivos não conseguem aprender o que é determinado pelo currículo escolar. Nesse sentido, o/a professor/a e a escola têm a tarefa de questionar e observar o/a estudante, no intuito de perceber quais os possíveis motivos que levam o mesmo à situação de dificuldade de aprendizagem, para, assim, realizar uma intervenção pedagógica, proporcionando aos/as estudantes oportunidades de melhorar suas aprendizagens.

Com intuito de favorecer a aprendizagem dos/as estudantes, algumas maneiras de conceber os processos avaliativos também devem ser consideradas, como a avaliação formativa que desponta como uma alternativa para promover a avaliação numa perspectiva diferenciada que prime pela aprendizagem e que tenha sentido para quem é avaliado (FERNANDES, 2006). Apesar da resistência da grande maioria dos/as professores/as no trabalho com avaliação formativa, esta pode se configurar como uma alternativa para promover mais inclusão em nossas escolas, podendo ser utilizada com um caráter investigativo, em que os resultados obtidos sejam organizados de forma a verificar quais aspectos os alunos precisam melhorar e quais providências serão tomadas neste sentido.

Para falarmos sobre avaliação formativa, é importante que fique claro qual é a avaliação formativa a que estamos nos referindo, visto que esse conceito vem sofrendo modificações através dos tempos. De acordo com Fernandes (2006), a maneira como era entendida a avaliação formativa nas décadas de 60 e 70, que tem como referência autores com Scriven (1967), demonstrava uma avaliação centrada, na maioria das vezes, em resultados obtidos pelos/as estudantes, pouco interativa, diferente da avaliação formativa nos dias de

hoje, que abrange aspectos muito mais complexos, sofisticados e mais profundos em relação à fundamentação teórica.

Sendo assim, existem várias designações acerca da avaliação formativa como avaliação reguladora (Allal, 1986), avaliação formadora (Abrecht, 1991), entre outras. Todas possuem características particulares, mas com o objetivo principal voltado para a busca de elementos que melhore o ensino e a aprendizagem dos/as estudantes. “Temos uma variedade de avaliações alternativas que, no essencial, partilham a sua natureza formativa” (FERNANDES, 2008, p. 355).

Ao contrário da avaliação classificatória, a avaliação formativa tem o/a estudante como ponto de partida. O acompanhamento da aprendizagem é feito constantemente pelos/as professores/as, com intuito de identificar o que foi aprendido pelo/a estudante e o que ainda é necessário aprender. A partir desse resultado, o trabalho pedagógico é reorganizado, ou seja, a avaliação é ajustada a necessidades do/as estudantes.

Essa avaliação requer que se considere as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados. Isso significa levar em conta não apenas os critérios de avaliação, mas, também, tomar o aluno como referência. (VILLAS BOAS, 2006, p.78)

A avaliação formativa considera aspectos como o esforço do/a estudante e as aprendizagens adquiridas durante o processo. Sendo assim o *feedback* se torna elemento importante neste processo, na medida em que será a partir dele que o/a estudante terá a informação de como foi conduzido sua aprendizagem e o que conseguiu ou não aprender durante o período. Ao professor/a, cabe, através do *feedback*, reconhecer o que o/a estudante precisa aprender, devendo indicar qual desempenho ele/a deseja que o/a estudante alcance e quais mecanismos serão utilizados para que o/a mesmo/a alcance a aprendizagem desejada. Dessa forma, o *feedback* serve ao/à professor/a como ferramenta de organização do trabalho pedagógico, de acordo com a necessidade do/a estudante e, por sua vez, serve à este/a para que acompanhe seu desenvolvimento durante o processo de aprendizagem. Com isso, o *feedback* se configura como um instrumento utilizado a favor da aprendizagem do/a estudante.

Quando nos referimos à avaliação formativa, de acordo com (VILLAS BOAS, 2006), não devemos nos esquecer de três componentes que são de fundamental importância neste processo, a avaliação informal, a avaliação por colegas e a autoavaliação. No que concerne à avaliação informal, a mesma torna-se um componente importante para avaliação formativa,

no sentido de que pode ser usada de maneira positiva como um componente para incentivar o/a estudante a progredir, avançar, devendo ser utilizada com ética e respeito, visto que os/as estudantes não sabem que estão sendo avaliados.

A avaliação informal, no contexto da avaliação formativa, deve atender as necessidades do/a estudante. O/a professor/a deve ajudar e orientar os/as mesmos/as em suas aprendizagens, sem fazer distinções, incentivando no alcance dos objetivos propostos e encorajando os/as estudantes a avançar cada vez mais.

Outro componente da avaliação formativa é a avaliação por colegas. De acordo com Villas Boas (2006), pode ser um recurso utilizado na avaliação formativa na medida em que permite que os/as estudantes, ao realizarem suas atividades, possam contar com o olhar diferenciado dos/as colegas. Essa prática, sempre sob a orientação dos/as professores/as, pode incentivar os/as estudantes a terem mais cuidado e atenção na elaboração das tarefas, bem como auxiliar no desenvolvimento da autonomia à medida que poderão experimentar a responsabilidade que envolve a avaliação de atividades, no caso, as atividades dos/as colegas.

Segundo Villas Boas (2006), a avaliação por colegas pode servir como parâmetro para a autoavaliação, terceiro componente importante para avaliação formativa. A autoavaliação permite que o/a estudante possa corrigir suas próprias atividades e, a partir daí, comparar o que já foi realizado com o que está sendo realizado, o que precisa avançar e quais estratégias devem ser usadas para alcançar o objetivo proposto em relação à aprendizagem. Sendo assim, “a autoavaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno, tem o sentido emancipatório de possibilitar refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções” (VILLAS BOAS, 2006, p.86).

Permitir que os/as estudantes desenvolvam autonomia em relação a suas avaliações é uma das funções do/a professor/a na avaliação formativa que também se configura como uma maneira de incluir esses estudantes, na medida em que os/as mesmos/as têm dimensão de como estão sendo conduzidos seus processos avaliativos, tendo condições de acompanhar e refletir sobre todo o caminho por ele/a percorrido.

Sabemos que a implementação da avaliação formativa nas escolas brasileiras ainda é uma realidade muito remota, pois a forte influência da avaliação classificatória em nossas escolas se mostra presente. Contudo, pensar em caminhos diferentes é necessário, pois só assim conseguiremos vislumbrar práticas avaliativas que sejam a favor da aprendizagem e inclusão dos/as estudantes.

Neste sentido, considerando a escola e a avaliação como se apresentam hoje, voltadas a atender ao sistema econômico que hierarquiza e cria relações de exploração entre os/as

sujeitos/as (FREITAS, 2003), faz-se necessário pensar em mecanismos de resistência, no que concerne a organização dos tempos e espaços escolares e, também, dos processos avaliativos.

Nesta vertente, corroboramos com Freitas (2003), quando o autor nos relata a questão da organização dos tempos escolares baseados em ciclos de aprendizagem. Os mesmos têm como princípio “organizar a aprendizagem em experiências socialmente significativas para idade do aluno” (FREITAS, 2003, p. 9), ou seja, os ciclos consideram as etapas de desenvolvimento natural dos/as estudantes, contrariando a lógica da seriação em que os/as estudantes devem aprender em um espaço de tempo.

Porém, os ciclos não devem ser vistos apenas como instrumentos de oposição à seriação, configurando-se em uma nova forma de pensar e conceber a educação. Assim,

Os ciclos não podem constituir-se em uma mera solução pedagógica visando superar a seriação, são sim instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais em antagonismo com as relações sociais regentes. (FREITAS, 2003, p. 68)

A organização escolar baseada em ciclos não pode mudar totalmente a escola, pois esta cumpre uma função social do sistema econômico vigente. Porém, os ciclos são uma forma de pensar e de resistir à organização escolar atual, criando novas possibilidades de conceber a educação, uma educação que prime pela aprendizagem dos/as estudantes, fugindo de processos escolares que levam a exclusão, submissão e classificação, vivenciado nas escolas.

No que diz respeito aos processos avaliativos, acreditamos que também devem considerar a aprendizagem dos/as estudantes, concebendo a avaliação não como um instrumento de punição, mas como auxílio nos processos de aprendizagem. Esse modelo de avaliação agrega algumas características da avaliação formativa, as quais julgamos muito significativas, pois estão voltadas para a formação dos/as estudantes, desconsiderando aspectos classificatórios e excludentes.

Sabemos que a forma como a sociedade está estruturada não favorece a implementação de uma organização escolar e de processos avaliativos diferenciados, no caso dos ciclos e da avaliação formativa, pois estes contrariam a ordem vigente. No entanto, sabemos que se faz necessário pensar e tentar estratégias de implementação de tais propostas, pois, assim, teremos mecanismos de resistência à realidade que vivenciamos em nossas escolas.

Contrariar a lógica imposta faz-se necessário, pois, só assim, teremos a possibilidade de vislumbrar, sem demagogia, uma realidade mais humana, para homens e mulheres, meninos e meninas.

### **3 GÊNERO E AVALIAÇÃO: AS ARTICULAÇÕES ENTRE GÊNERO E AVALIAÇÃO NA ESCOLA CAPITÃES DE AREIA**

Esse capítulo traz algumas considerações a partir da análise de documentos como Regimento escolar, mapa de notas e diários de classe e como esses documentos podem apontar algumas questões relativas às diferenças entre meninos e meninas. Também traz considerações acerca das análises referentes às observações realizadas durante nove meses de pesquisa na Escola Capitães de Areia. As mesmas procuraram registrar os momentos em que as professoras Capitu e Lúcia utilizavam práticas avaliativas de cunho informal nas relações estabelecidas com alguns/as estudantes na sala de aula. Nesse processo, observamos quais os/as estudantes foram mais citados pelas professoras e qual o aproveitamento avaliativo dos/as mesmos/as. Todas as observações foram realizadas com intuito de perceber relações entre avaliação formal, avaliação informal e gênero.

Nos caminhos percorridos para a realização da pesquisa optamos, inicialmente, pela análise documental, ou seja, realizar uma análise nos documentos da escola que nos aponte caminhos que auxiliassem compreensão das relações entre os processos avaliativos e as questões de gênero.

A análise documental se torna um recurso fundamental nas pesquisas, pois permite esclarecer e fundamentar muitas informações que não seriam possíveis se não fosse por meio da análise de documentos.

“Se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem de peças como um quebra cabeças”. (PIMENTEL, 2001, p.180)

A proposta inicial era fazer a análise do Projeto Político Pedagógico - PPP, por acreditar que o referido documento seja um ponto de partida para percebermos quais princípios político-pedagógico que norteiam o funcionamento da escola. Porém, fomos informadas que a escola não possuía o documento e que este, na época da coleta de dados, encontrava-se em fase de elaboração. Dessa forma a análise documental restringiu-se ao regimento da escola, aos mapas de notas e aos diários de classe.

Sabemos que a realidade escolar não corresponde, muitas vezes, aos registros contidos nos PPPs ou nos Regimentos, visto que a escola tem uma dinâmica própria que só pode ser entendida através da observação de seu cotidiano. Assim, “sabemos da existência de um

currículo oculto, que por muitas vezes revela muito mais sobre a organização do trabalho pedagógico do que os próprios registros em si” (MARTINS, 2012, p.75).

Portanto, a análise dos documentos, como o PPP e o Regimento Escolar, configuram-se um ponto de partida que, aliado a outros recursos metodológicos como a observação, a entrevista e o questionário nos ajudaram a compreender com mais clareza a realidade da escola, no que se refere às questões avaliativas e de gênero.

### **3.1 A escola Capitães de Areia**

A escola Capitães da Areia, fundada em 1970, está localizada no centro de um bairro de classe popular na periferia da cidade, a 11km do centro o bairro possuía aproximadamente 18.000 habitantes, segundo dados do IBGE - 2010. No que concerne à escola, esta era grande com dois andares, sendo que todas as salas eram ocupadas. A escola contava com uma biblioteca, uma sala de vídeo, um laboratório de informática com acesso à internet, uma cantina, duas secretarias, sendo uma delas voltada apenas para tratar de assuntos referentes aos/as funcionários/as. Possuía uma sala de direção, de vice-direção e uma sala de professores/as, localizadas no térreo. A escola contava também com a sala das pedagogas que está localizada no piso superior.

A escola atendia 1200 estudantes, mas a secretaria não tinha informações relativas ao número exato de meninos e meninas. No entanto as secretárias, baseadas em documentos como diário escolar, tinham a informação que a quantidade de meninas e moças era superior que a de meninos e rapazes. Em relação à quantidade de funcionários e funcionárias, totalizavam 82, sendo, 65 mulheres e 17 homens.

Em relação às questões pedagógicas, a escola esteve sobre intervenção durante o ano de 2010, pela Superintendência Regional de Ensino - SRE, especialmente por questões relacionadas a administração. Por apresentar graves problemas relativos à violência, a escola não conseguia que nenhum funcionário/a assumisse a direção, por esse motivo foi encaminhada uma pessoa, escolhida pela SRE, durante o ano de 2010 para assumir essa posição. Outras ações foram tomadas como a parceria com a Polícia Militar que existe até hoje com programas como Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD, desenvolvido com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, no sentido de ajudar nas questões relativas à violência e a parceria com a associação de moradores e os/as responsáveis

pelos/as estudantes, a fim de pensar junto com a escola soluções para os problemas vivenciados.

Atualmente a escola não se encontra mais sob intervenção da SER, porém apresenta graves problemas que, de certa maneira, interferem no seu funcionamento. As questões relativas à violência foram diminuídas, mas identificamos muitos problemas no que concerne a dinâmica de funcionamento da escola. Entre eles, a falta de material de trabalho, especialmente para as professoras do 1º ano, que sempre reclamavam do descaso em relação ao trabalho desenvolvido por elas. Percebemos que a escola não liberava cópias de material para as professoras da 1º ano do Ensino Fundamental que na maioria das vezes utilizavam recursos próprios para organizar materiais para as crianças.

Questionamos os motivos que gerou a situação e segundo as professoras, o foco da escola não eram os anos iniciais do Ensino Fundamental e não era intenção do Estado manter as turmas, a intenção era que, a cada ano, uma sala desse nível fosse desativada, até chegar ao ponto que a escola oferecesse somente vagas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Segundo as docentes, a justificativa da SRE pautava-se no fato que não era obrigação do Estado oferecer vagas para o Ensino Fundamental e que, no bairro, outras escolas da Rede Municipal de Ensino já ofereciam vagas para 1ª etapa do Ensino Fundamental.

A estrutura física da escola também precisava de reparos. Percebemos que a maioria das salas encontrava-se com os vidros quebrados, as carteiras e cadeiras rabiscadas, a pintura apagada. A sala de informática não funcionava desde o início do ano.

As situações de descaso e abandono eram visíveis e se configuravam apenas como um recorte de uma realidade vivenciada por muitos professores e professoras. O sucateamento da educação, a escassez de recursos, a baixa remuneração de funcionários e funcionárias, entre eles/as os/as professores/as se configuravam uma realidade que, de certa forma trazia entraves para que uma educação de qualidade fosse desenvolvida nas escolas em favor dos/as estudantes. Essa situação, de acordo com Freitas et. al (2011), configura-se como uma situação que gera insalubridade para professores/as, os quais, em uma escola insalubre, sentem-se desmotivados para desenvolver um bom trabalho. Assim, o preço pelo descaso não alcança somente os/as estudantes, mas todos os segmentos da escola que desmotivados, acabam desistindo de sua função primordial, que é educar com qualidade.

As observações realizadas na escola não se centraram apenas nas salas de aula, também observamos como as funcionárias da escola percebiam e vivenciavam as relações de gênero na escola. Nessas observações percebemos a fragilidade quando nos reportamos a tema e

como esse ainda era visto, de certa maneira, como um fato inexistente na escola. Também observamos algumas situações que demonstravam processos de avaliação informal empreendida pelas funcionárias em relação aos/as estudantes.

Uma situação vivenciada no nosso primeiro dia de visita à escola ilustra nossa afirmação. A nossa pesquisa iniciou-se pela secretária e a situação vivenciada nos mostrou o quanto a presença de preconceitos ainda cercam as relações de gênero na educação e o quanto ainda temos que caminhar para tentar desvencilhar esse nó, mais ainda se considerarmos as relações entre gênero e avaliação.

A secretária da Escola tinha 40 anos, era casada, mãe de um menino e uma menina, formada em Pedagogia pela UFU, com pós-graduação em Psicopedagogia. Trabalhava há 15 anos na escola, era efetivada pela lei 100 do Estado, trabalhava em outro turno em uma Escola da Rede Municipal como Docente há 10 anos e era professora efetiva, atuava na educação há 22 anos.

A supervisora Educacional tinha 48 anos, era viúva, mãe de três filhas, formada em Pedagogia por uma Faculdade Particular, Pós-Graduação em Supervisão Educacional, Inspeção e Psicopedagogia. Trabalhava há 3 anos na escola como contratada, mas já estava na educação há 18 anos a maioria deles atuando como Supervisora e também trabalhava em outra escola, da Rede Municipal como professora em regime de contrato.

A inspetora escolar era casada, mãe, formada em Pedagogia Pela UFU, atuava como inspetora há 20 anos e na escola pesquisada estava atuando há 2 anos.

A conversa se iniciou na secretária da escola. De alguma maneira a secretária já sabia qual o motivo da nossa presença e também qual o tema da nossa pesquisa. Percebemos, inicialmente, que para a mesma não havia diferenciação na correção das avaliações, de meninos e de meninas. Esse fato chegou a ser impensável, pois todas as avaliações segundo ela eram realizadas de forma imparcial, conforme o trecho do diálogo: “Você vai fazer sua pesquisa sobre gênero? Em vinte e dois anos de profissão nunca ouvi falar sobre isso, não existe distinção entre avaliação de meninos e meninas, eu quando corrijo as provas nem olho o nome” (Secretária).

A afirmação foi reforçada pela supervisora da escola que também estava presente no momento: “Em todos os meus anos de profissão, nunca ouvi dizer que isso pudesse existir” (Supervisora escolar). Neste dia a inspetora da escola chegava e o diálogo prosseguiu com a secretária se dirigindo a inspetora com a seguinte afirmação: “A pesquisa dela é sobre gênero e avaliação, você já ouviu sobre isso? (risos)” (Secretária). A inspetora escola respondeu prontamente: “Não, isso não existe, eu também não ouvi falar sobre isso, que tema hein

menina!” (Inspetora escolar).

O relato acima demonstra como as questões de gênero e suas imbricações nas avaliações são temas incomuns para os/as profissionais da escola. Geralmente, as relações de gênero não são percebidas pelas pessoas da comunidade escolar. As diferenças, as exclusões, que as relações de gênero podem causar na escola e em relação à avaliação passam despercebidas. O interessante é que as personagens envolvidas no diálogo já tinham uma trajetória de anos na educação e atuavam em outras escolas. Percebemos que o tema também não era tratado em outras escolas e também não foi tratado em nenhum momento da trajetória das educadoras. É preciso que voltemos nosso olhar para perceber como tais relações acontecem na escola, pois a naturalização das diferenças, neste caso diferenças que pautadas nas avaliações informais conduzem a exclusão, não nos deixam perceber as exclusões advindas das mesmas. O cotidiano escolar, as dificuldades enfrentadas diariamente por professores/as, diretores/as, pedagogos/as e outros/as membros da escola, a falta de um tempo voltado ao planejamento e a reflexão da prática na escola, limitam nosso olhar e não nos permite perceber com clareza as engrenagens que geram as exclusões – nesse caso específico, exclusões relativas às diferenças de gênero. Sendo assim,

O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças (LOURO, 2003, p.59).

Louro (2003) nos chama a atenção para a necessidade de observarmos os detalhes, de abrir nossa percepção para os movimentos, as pessoas, os gestos, os móveis, tudo e todos que compõem o ambiente escolar e que, de certa maneira, podem nos dizer como são construídas as diferenças e quais espaços são reservados para meninos e meninas, homens e mulheres.

Porém, percebemos que nem todas as pessoas da escola compreendem da mesma forma e percebem as influências das relações desiguais de gênero e avaliação. Em conversa com a diretora, a mesma demonstrou interesse pelo tema concordando inclusive que as relações de gênero podem influenciar as avaliações.

A diretora da escola é casada, mãe de um filho, tem 36 anos, é formada em Geografia pela UFU, tem pós-graduação em Administração Escolar e está há dois anos na direção da escola, mas já trabalha na mesma como professora de Geografia há cinco anos e é efetiva no cargo.

Outras situações que nos chamaram atenção, dizem respeito às representações das funcionárias da escola acerca dos/as estudantes. Notamos que essas representações estavam permeadas de preconceitos, especialmente relativos à classe social e que esses serviam como base para situações de avaliação informal.

Nos momentos da pesquisa, quando nos referíamos a como os/as estudantes se comportavam a secretária fez o seguinte comentário: “É preciso ter coragem para trabalhar aqui, já presenciei cada situação cabeluda, agora até que tá mais ou menos calmo, mas antes...” (Secretária).

A secretária se referia as situações de violência que a escola vivenciava, porém percebemos que, mesmo com a situação controlada, a funcionária continuava tendo a escola como um espaço difícil de trabalhar.

Em outro momento, ainda com a secretária, estávamos conversando sobre o fato das meninas geralmente conseguirem melhores resultados avaliativos que os meninos. Nesse momento, a secretária fez a seguinte argumentação: “Os meninos não conseguem terminar a escola porque morrem, vão para o tráfico, são presos, e as meninas, terminam a escola mais fácil, conseguem chegar vivas” (Secretária).

A afirmação da secretária demonstra qual sua percepção em relação aos estudantes meninos da escola. De certa maneira, retrata o destino dos meninos, especialmente dos meninos da escola, relacionando-os com o mundo do crime e das drogas, como sendo um o único caminho a ser seguido pelos mesmos.

Podemos identificar, de maneira implícita, na fala da secretária as relações de gênero. Para ela, os meninos teriam mais dificuldades de chegar ao final da trajetória escolar, porque seriam mais suscetíveis a situações de crimes, o que, segundo a secretária não aconteceria com tanta facilidade com as meninas. Agregadas a essas informações estão o lugar onde os estudantes moram, considerado um dos lugares com maior índice de violência e o fato da maioria dos/as estudantes ser de classe popular. Esses aspectos têm uma ligação direta com o fracasso escolar, para secretaria fatalmente os meninos teriam mais possibilidade de vivenciar situações de fracasso escolar que as meninas. Nesse sentido, Carvalho (2003) nos alerta de como essas relações com as masculinidades estão sendo construídas nas nossas escolas, atreladas as questões de gênero, classe e raça conduzem a uma grande maioria de meninos pobres e negros para as salas de reforço e aceleração e ao fracasso escolar.

Nesta mesma vertente, a diretora da escola também faz considerações sobre os/as estudantes, quando conversávamos sobre a relação da escola com a comunidade do bairro: “Você percebeu que não é fácil trabalhar com a clientela desse bairro” (Diretora).

As afirmações feitas pelas funcionárias da escola nos levam a algumas considerações, como a relação estabelecida entre o fracasso escolar atrelado à pobreza e à culpabilização dos/as estudantes e das suas famílias por qualquer dificuldade que a escola possa enfrentar no desenvolvimento de seu trabalho. Percebemos uma cultura de exclusão materializada nas falas, nas afirmações, como algo que já faz parte da cultura da escola vista de maneira natural por toda comunidade escolar.

Outra vertente abordada em nosso trabalho refere-se à análise das informações presentes no regimento escolar, o regimento escolar é o documento que contém todas as informações referentes à escola e seu funcionamento pedagógico e administrativo, neste sentido, buscamos no documento focar nos aspectos referentes a gênero e avaliação e também nas modalidades de avaliação presentes na escola com destaque para a Progressão Continuada, pois esta política avaliativa era desenvolvida no 5º ano, etapa por nós pesquisada.

O Regimento da escola contém itens como: Histórico da Escola, escolar, as modalidades de ensino oferecidas, o currículo e a avaliação.

Percebemos que o modelo do Regimento segue o padrão dos anteriores, apenas mudam a quantidade de turmas, as quais variavam a cada ano.

Mesmo que as informações contidas no Regimento escolar fossem de ordem demasiadamente técnica, procuramos em suas entrelinhas buscar algumas questões que pudessem nos remeter a percepções relativas ao nosso tema.

Sabemos que as questões avaliativas estão descritas, em grande parte, nos documentos que dizem respeito ao funcionamento da escola, pois a avaliação se torna um processo que quase sempre ocupa o centro das questões educacionais. “O local que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores” (FREITAS, 2011, p. 7). Por ser um tema muito relevante para os processos políticos e pedagógicos conduzidos na escola, a avaliação, mesmo que tecnicamente, faz parte da realidade cotidiana de professores/as, estudantes e demais membros da comunidade escolar, por isso não encontramos dificuldades em identificar registros referentes a como são conduzidos os processos avaliativos na escola, os quais posteriormente relataremos com mais detalhes.

Na análise do regimento as questões de gênero foram pouco citadas. Acreditamos que essa dificuldade pode estar ligada ao fato de discussões sobre gênero raramente serem realizadas nas escolas e por se apresentar um tema de caráter polêmico, pois nos obriga a rever questões que nos levam a refletir e a sair de nossa zona de conforto, buscando mudanças

para possíveis comportamentos, distorções e preconceitos acerca do referido tema no ambiente escolar.

Mesmo com as limitações próprias do documento para realização de uma análise mais criteriosa referente às diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas, tentamos buscar detalhes que nos dessem sinais dessas diferenças e que estivessem presentes no Regimento Escolar. Para tanto, tivemos que ampliar nosso olhar para além da realidade da escola pesquisada, pensando o documento de maneira mais ampla, considerando não somente os aspectos ligados as questões pertinentes à escola, mas também considerando as construções realizadas na sociedade e que podem retratar preconceitos e valores que, de tão comuns, tornam-se quase imperceptíveis.

Quando analisamos as relações de gênero que circundam nossa sociedade de uma maneira menos detalhada, corremos o risco de não perceber algumas questões relativas a esse tema que estão expressas no nosso cotidiano, nas nossas relações, nos lugares que convivemos e nos relacionamos. Como homens e mulheres, muitas vezes, vivenciamos relações que estão tão cristalizadas em nosso dia a dia que não percebemos nos pequenos detalhes algumas sutilezas que ainda demonstram relações de desigualdade, relações estas também presentes no ambiente escolar. “Os sentidos precisam estar afinados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização, e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 2003, p. 59).

O regimento da escola pesquisada, como já mencionado anteriormente, aparentemente, não apresenta nenhuma questão relativa às desigualdades de gênero. Contudo, quando analisamos alguns fragmentos, observamos que o mesmo em sua redação expressa, de maneira sutil, certo ocultamento das mulheres da escola, o mesmo, nunca se refere a alunos e alunas, o termo utilizado para se referir aos/as estudantes da escola sempre é utilizado no masculino, conforme exemplo: “Promover meios para recuperação de alunos de menor rendimento, implementando o plano de Intervenção Pedagógica” (Fragmento do Regimento da escola analisado em 08.05.2012).

Notamos o fato também em relação aos/as funcionários/as da escola. É importante destacar que o quantitativo de funcionárias é superior ao de funcionários. Das 82 pessoas que trabalham na escola 79% são mulheres, a maioria dos homens ocupa os cargos de professores da segunda etapa do Ensino Fundamental e Médio. Na primeira etapa do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, as aulas são ministradas por professoras, inclusive as aulas especializadas de Ensino Religioso e Educação Física.

Em um local ocupado basicamente por mulheres, existem processos de masculinização de um espaço escolar que é composto por meninos e meninas, homens e mulheres. Podemos perceber esse fato levando em consideração um trecho extraído do Regimento Escolar no que se refere à administração da Instituição pesquisada. “A administração desta escola é constituída pelo diretor e vice-diretor, legalmente habilitados, cujos cargos são preenchidos em conformidade com a legislação específica e assessorados pelo colegiado” (Fragmento do Regimento da escola analisado em 08.05.2012).

O trecho acima se configura como um exemplo da existência de uma cultura escolar que geralmente oculta as mulheres. Essa cultura é um reflexo do que é vivenciado na sociedade e se expressa de várias maneiras, como o ocultamento das mulheres por meio da linguagem. No caso do Regimento, percebemos claramente que as referências aos cargos de direção e vice-direção estão expressas somente no masculino, o que, de certa forma, para nós se torna uma contradição, visto que os cargos de direção e vice-direção nos turnos da manhã, tarde e noite são ocupados por mulheres.

Essa realidade percebida na escola nos mostra como as mulheres ainda são silenciadas na nossa sociedade. O exemplo percebido no regimento corresponde a um pequeno retrato do que a mulher vivencia. Imaginemos as várias instâncias sociais espalhadas pelo país, com seus regimentos, normas, documentos, que em sua grande maioria não reconhecem a presença da mulher, e o grande peso que esse ocultamento tem trazido para a história das mulheres no país.

Contudo, não podemos deixar de reconhecer que houve alguns avanços no que se refere à situação das mulheres no Brasil, temos como exemplo, na política, a eleição da primeira mulher presidenta da República e, no que diz respeito aos direitos da mulher, destacamos a Lei Maria da Penha<sup>3</sup>. Esses exemplos retratam progressos, mas mesmo com essas conquistas nosso país ainda tem muito que caminhar para se tornar um lugar mais digno e justo para as mulheres e homens.

Apesar das lutas e esforços empreendidos ao longo da história por grupos que lutam para que a mulher tenha uma visibilidade maior, a nossa sociedade é permeada por uma cultura machista construída ao longo da história que geralmente impõe um processo de exclusão. “Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas

---

<sup>3</sup> Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm).

feministas desde os primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência sua ampla invisibilidade como sujeito” (LOURO, 2003, p.17).

É importante percebermos que a escola está inserida em uma sociedade com pessoas que vivenciam diariamente relações de gênero desiguais e, por isso, de certa maneira, podem vir a reproduzir essas relações de desigualdade, que geralmente são percebidas nas sutilezas, nos detalhes. Dessa forma, precisamos estar atentas para que as práticas cotidianas não nos levem a vivenciar e também reproduzir tais relações.

Quanto à avaliação, o Regimento Escolar, o mesmo era apresentado de maneira muito técnica. Notamos que existe um padrão nos procedimentos avaliativos que compunha a Rede Estadual de Ensino.

A descrição contida no Regimento abordava de maneira muito superficial as questões avaliativas. O mesmo se apresenta apenas como um documento que respalda legalmente a escola em relação ao seu funcionamento, inclusive no que diz respeito à avaliação, apresentando os seguintes apontamentos:

A escola adotará 02 registros de avaliação no Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e EJA:  
I Atribuição de conceitos para o Ciclo Inicial e alfabetização e Ciclo Complementar de alfabetização.  
II – Atribuição de pontos para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) Ensino Médio Regular e EJA. (REGIMENTO ESCOLAR, 2011, p.59)

Portanto, a proposta avaliativa realizada na escola acontece de duas maneiras, dependendo do estágio dos/as estudantes que se encontram no Ciclo Inicial e Alfabetização ou no Ciclo Complementar. Além disso, os resultados da avaliação para o primeiro ciclo são registrados como a seguir:

I - Constituem parâmetros para avaliação de aprendizagem do aluno do Ciclo Inicial e Alfabetização e Ciclo Complementar de Alfabetização:  
A – Alcançar suficientemente os objetivos dos estudos;  
B – Alcançar parcialmente os objetivos dos estudos;  
C – Com um pouco mais de esforço conseguirá alcançar os objetivos do estudo. (REGIMENTO ESCOLAR, 2011, p. 61)

Esses conceitos são atribuídos para os/as estudantes durante o ano letivo. Vale destacar que a atribuição desses conceitos não excluiu a aplicação de provas e testes para as crianças, inclusive permaneciam as semanas voltadas para realização das provas bimestrais.

Os conceitos foram aplicados pelas docentes das salas pesquisadas, conforme acertos ou erros nos testes e nas provas. Também foram considerados os trabalhos realizados, os vistos nos cadernos e o comportamento das crianças. Todo esse conjunto de atividades foi considerado pelas docentes para definição dos conceitos e a decisão se o/a estudante receberia A, B ou C. Essa análise, geralmente, tinha relação com o que a mesma conhece dos/as estudantes e como esses estavam se relacionando no cotidiano. Nesse processo, em que as professoras tinham que analisar os caminhos percorridos pelos estudantes, quase sempre acontecia parte considerada cruel nas avaliações que, muitas vezes, ajudam a determinar o sucesso ou fracasso dos/as estudantes.

A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam as relações tanto do professor para com o aluno, quanto do aluno para com o professor. Este jogo de representações vai construindo imagens e autoimagens que terminam interagindo com as intenções metodológicas que o professor implementa na sala de aula. (FREITAS et al., 2011, p. 27)

Mesmo que a avaliação seja realizada em forma de conceitos registrados através de letras e não de números, os/as estudantes não estão livres de sofrerem processos de avaliação informal, até mesmo de maneira mais forte,

As séries mais elementares a avaliação tende a ocorrer em estreita relação com o próprio processo instrucional e de maneira menos formal que nas séries mais avançadas, onde a modalidade da prova está mais estabelecida. Freitas (2011, p. 25).

Já os/as estudantes da 2º etapa do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e EJA, são avaliados no sistema de notas. Segundo o Regimento, deveriam ser distribuídos 100 pontos durante o ano. Destes, 25 pontos por bimestre deveriam considerar 60% para atividades diversas e 40% nas avaliações bimestrais, o que se entende como provas e testes.

Outro ponto que gostaríamos de destacar sobre avaliação, contido no Regimento, se refere à avaliação dos/as estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, cujo sistema de avaliação estava baseado na Progressão Continuada. O referido sistema de avaliação correspondia ao período de estudo da nossa investigação, 5º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, sobre o Sistema de Progressão Continuada, o Regimento reza que “nos anos iniciais do Ensino Fundamental a Progressão é Continuada” (REGIMENTO ESCOLAR, 2011, p. 61).

### 3.2 A progressão continuada e avaliação

A escola tal como conhecemos hoje é resultado de uma visão de educação que foi se concretizando ao longo da história. De acordo com Freitas (2007), essa visão de educação quase sempre retrata as concepções dos detentores do poder. A escola é um local que, por excelência, representa a disputa pelo poder e, neste contexto, verificamos várias concepções de educação que circulam no ambiente escolar, organizando seus tempos e espaços de acordo com os preceitos desenvolvidos por cada uma. A Progressão Continuada e Ciclos são exemplos de políticas da educação que provocaram reformas implementadas nas escolas com o intuito de alterar a organização escolar e atender a uma concepção de educação.

A discussão sobre a não reprovação, não é novidade no Brasil. De acordo com Bertagna (2008), na década de 1950, a política de não reprovação era denominada como Progressão Automática e esta alternativa começou a ganhar destaque, devido ao grande índice de evasão e repetência no país, o que causava grandes gastos aos cofres públicos e retenção de estudantes especialmente nos primeiros anos escolares.

Outro período marcante, segundo Souza (1998), foi em 1974, quando o sistema de Promoção Automática foi citado em um trecho do parecer do então Conselho Federal de Educação. Este já apresentava propostas que demonstravam um interesse pela inserção de um Sistema que buscasse avanços progressivos dos estudantes.

O sistema de avanços implica na adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola (SOUSA, 1998, p. 87).

Na década de 1990, a discussão sobre aprovação automática voltou a ser abordada, por autores como Silva (1993) e Mainardes (1998). Mas foi no ano de 1998 que o sistema de Progressão Continuada começou a ser adotado pelas escolas estaduais do Estado de São Paulo do Ensino Fundamental, sendo depois também adotada em outros estados, como Minas Gerais.

Portanto, é necessário que façamos a distinção entre os sistemas de Progressão Continuada e Progressão automática. Segundo Bertagna (2003), os textos oficiais fazem a seguinte distinção: na Progressão Continuada o/a estudante progride porque conseguiu, através da ação da escola, se apropriar de novas maneiras de pensar e agir; já na Progressão Automática, os/as estudantes permanecem na escola independente dos progressos serem alcançados.

A título de ilustração, percebamos como os textos oficiais referem-se sobre a Progressão Continuada no estado de São Paulo:

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente outra concepção de avaliação. Se antes se aprovava ao final de cada série agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos (BERTAGNA, 79, 2003).

Baseando-se no texto acima, a Progressão Continuada é apontada como alternativa para uma nova forma de pensar a organização escolar e as concepções avaliativas, sendo vista como opção para melhorar os altos índices de reprovação na 1º etapa do Ensino Fundamental, auxiliando também no fluxo escolar.

Outra vertente abordada na citação acima aponta a necessidade de a escola encontrar diferentes formas de levar o aluno à aprendizagem. Nesse sentido, Bertagna (2008) constata que o Sistema de Progressão Continuada pressupõe que toda criança é capaz de aprender no seu ritmo, no seu tempo, com acompanhamento dos/as professores/as e utilizando diferentes recursos pedagógicos para tal fim. Essa visão segundo a autora, “é uma forma de compreensão que centra a discussão na aprendizagem, em seus aspectos técnico-metodológicos e não na formação humana, no desenvolvimento da criança” (BERTAGNA, 2008, p. 79). Assim, segundo os parâmetros da Progressão Continuada, toda criança pode aprender se forem utilizados os recursos adequados.

Importante salientar que, pautar-se nos investimentos em recursos pedagógicos como uma das principais soluções para suprir as dificuldades na aprendizagem, não resolve o problema da educação e da avaliação. Segundo Freitas (2005), não resolve a questão crucial da Educação que continua, em sua raiz, reproduzindo processos de exclusão e seletividade, baseados especialmente nas classes sociais dos/as estudantes. Freitas (2005), também destaca a importância de considerarmos que a Progressão Continuada se configura como um projeto voltado a atender as intenções de uma política liberal voltada para educação. Segundo o autor,

a Progressão Continuada se constitui como “um esforço de concretização da utopia educacional liberal” (FREITAS, 2005, p.10).

Concordamos com o autor quando percebemos que a Progressão Continuada não conseguiu promover uma discussão profunda sobre os sistemas de avaliação e sobre como superar seus processos de exclusão, ou seja, o fato da não existência de reprovação não significa que esses estudantes não estejam sofrendo processos de exclusão realizados através de avaliações informais, e de políticas educacionais que não favorecem a aprendizagem. Além disso, percebemos que a Progressão Continuada adaptou-se ao Sistema Seriado, a proposta de uma nova concepção de educação e avaliação não foram contempladas, os tempos e espaços da escola em nada se modificaram. Na escola pesquisada, por exemplo, as crianças continuavam tendo seus processos avaliativos divididos por bimestres e, como já mencionados anteriormente, com uma semana reservada para aplicação de provas bimestrais. Sobre esse assunto, Bertagna (2008) nos relata que, em estudos realizados por acadêmicos no estado de São Paulo, os resultados revelam que “não houve ruptura com a forma de organizar os tempos e espaços escolares e sim uma acomodação da forma seriada, agrupando-se séries com a denominação de ciclos pouco incentivando a discussão da forma escolar e sua finalidade” (BERTAGNA, 2008, p. 79).

Além dos fatores citados acima, não podemos desviar o nosso olhar do/a professor/a e de como o/a mesmo/a percebe a Progressão Continuada no cotidiano da sala de aula. Na escola pesquisada, as professoras relataram que muitas crianças são aprovadas sem terem conseguido aprender os conteúdos necessários. É comum, segundo o relato das mesmas, as crianças não saberem ler, interpretar ou realizar simples operações matemáticas. Durante uma conversa com uma das professoras da turma Lucíola, há a exposição da seguinte visão em relação à avaliação na Progressão Continuada, “É muito difícil avaliar dessa maneira, porque eles não teriam condições de passar se fosse no sistema seriado” (PROF.<sup>a</sup> LÚCIA). Quando indagada se elas tinham que aprovar todos/as estudantes, a professora respondeu: “Eu não, o sistema” (PROF.<sup>a</sup> LÚCIA).

De certa maneira, mesmo de forma inconsciente, as professoras acreditavam que muitos problemas que, por ventura, enfrentavam com os/as estudantes na sala de aula aconteciam em decorrência da forma como são avaliadas as crianças. A professora da turma Dom Casmurro responsabilizava o sistema de Progressão Continuada por alguns problemas na sala de aula. Segundo esta, até as faltas pioraram, pois os/as estudantes sabiam que não poderiam ser reprovados/as. Assim, “os problemas que os alunos têm são apresentados como

se nunca houvessem existido no sistema seriado e fosse uma particularidade exclusiva do sistema de progressão continuada” (FREITAS, 2005, p. 8).

As docentes das duas turmas pesquisadas acreditavam que a Progressão Continuada se configurava apenas como mais um programa do governo voltado para mascarar os índices de reprovação. A professora da turma Dom Casmurro disse o seguinte:

“Olha todo mundo passa, quando os índices chegam todos estão aprovados, para reprovar alguém temos que provar por A mais B que esse aluno não tem nenhuma condição de avançar, é muito trabalho, aí fica tudo como o governo quer, e os meninos vão passando e chegam aqui no quinto ano sem saber o básico, quem sofre somos nós do 5º ano e os professores do 6º que ainda recebem os que não sabem nada” (PROFESSORA CAPITU).

Essa visão da docente revela como o sistema de Progressão Continuada chegou às escolas, como uma Política Pública a ser seguida, na qual os/as professores/as tiveram que se adaptar, sem ter clareza e formação adequada quanto às questões metodológicas e pedagógicas nas quais se baseia o Programa. Não estamos nos posicionando a favor da Progressão Continuada, visto que a mesma, pelos motivos já expostos, não favorece a aprendizagem dos/as estudantes. No entanto, o questionamento se faz pela maneira como as mudanças são impostas às escolas. Geralmente baseadas nos interesses governamentais, esses processos impositivos sucateiam cada vez mais a educação na medida em que tiram da escola sua autonomia como instituição responsável pelos processos educativos.

Importa saber que as concepções de avaliação, que circundam nas duas salas do 5º ano observadas, ainda estão muito calcadas nos processos de avaliação do sistema seriado, o que não se configura como uma vantagem na medida em que a organização do Sistema seriado também proporcionava situações de exclusão, vivenciadas através dos grandes índices de evasão e reprovações. Segundo Patto (1987), ao longo do século XX, o problema da evasão e repetência vinha crescendo e se tornando um dos grandes pontos de estrangulamento da educação. O sistema seriado, com sua divisão de tempos e espaços voltados para atender a uma lógica de mercado que visa à aprendizagem de muito em pouco tempo, criou um cultura calcada na meritocracia, onde quem sabe mais avança e quem não sabe fica retido. Nesta vertente,

O desenvolvimento da forma escola ocorreu distanciando-se da vida, artificializando os processos de aprendizagem e acelerando os tempos de preparação. Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional - verbal – é mais rápido do que por métodos ativos, ou por meio de pesquisas que o aluno faça. As necessidades do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na atual forma. O conhecimento foi partido em disciplinas,

distribuído por anos e os anos subdivididos em partes menores que servem para controlar certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deve ser dominada pelos alunos em determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano. (FREITAS 2002, p. 80)

A concepção de educação exposta no texto acima ainda se encontra fortemente arraigada na cultura escolar brasileira, pautada no sistema de seriação. Relacionando o texto às falas das docentes, percebemos que as mesmas acreditam no sistema seriado como o mais eficaz, quando se refere à verificação se houve ou não aprendizagem. A nota seria um parâmetro, muitas vezes, considerado indiscutível, para medir o quanto houve de aprendizagem. A retenção do/a estudante é uma garantia que o/a mesma poderia ter a oportunidade de aprender novamente o que não conseguiu no decorrer do ano. Essa lógica acaba por mascarar uma relação que exclui os/as estudantes à medida que está imbricada de processos de avaliação informal e as representações<sup>4</sup> existentes entre professores/as e estudantes.

Na atual conjuntura, devemos considerar que o sistema de Progressão Continuada não se contrapõe muito ao sistema seriado, sendo uma das principais diferenças entre os mesmos a reprovação. “A progressão continuada não se contrapõe à *seriação*, como alguns crêem. Ela simplesmente limitou o poder de reprovar que a avaliação formal tinha ao final de cada série” (FREITAS, 2005, p. 123).

Pensar em processos avaliativos voltados a promover a aprendizagem dos/as estudantes, que não produzam exclusão, deveria ser o objetivo primeiro da avaliação. O que percebemos hoje é que as políticas públicas voltadas para educação não contemplam o objetivo da aprendizagem. As propostas quase sempre estão voltadas para o resultado imediato, para o aumento do índice de aprovação, para nenhuma reprovação, para atender os objetivos impostos pelas políticas públicas, pelo governo, responsabilizando geralmente as escolas pelos maus resultados e, de certa forma, eximindo o governo de suas responsabilidades em relação à qualidade da educação. Assim:

---

<sup>4</sup> As representações sociais, de acordo com Jodelet (1985) são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais. Fonte: Cad. Saúde Pública vol.9 no.3 Rio de Janeiro July/Sept. 1993

Há de se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema econômico etc. Portanto, esta é uma situação que está á espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. Os governos não podem “pousar” de grandes avaliadores, sem olhar para suas políticas como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje. (FREITAS, 2007, p. 975)

De acordo com o autor, a questão exposta não visa eximir a escola de sua responsabilidade, mas se refere a dividir as responsabilidades e ter como objetivo principal a aprendizagem do/a estudante. Ademais, essa aprendizagem e sua qualidade devem estar acima de políticas públicas e interesses governamentais.

### **3.3 Aproveitamento dos/as estudantes da escola Capitães de Areia: conceitos B e C**

Neste item serão analisados os índices de aproveitamento de meninos e meninas no que concerne aos conceitos empreendidos pelas docentes. A análise foi realizada do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos anos de 2009, 2010 e 2011. Para obtenção dos dados necessários a pesquisa, utilizamos para análise mapas de notas e diários de classe.

O 2º ano em 2009, 20% das crianças obtiveram somente conceitos B e C dessas 2% são meninas e 18% meninos. Em 2010, o total de crianças com B e C foi de 4%, todos meninos.

No 3º ano em 2009, os resultados apontam 26% das crianças com conceitos B e C, dessas, 6% são de meninas 20% de meninos. Em 2010, 19% das crianças obtiveram conceitos B e C, dessas 5% de meninas e 14% de meninos. Em 2011, o total é de 20% desses 7% de meninos e 13% de meninas.

No que concerne ao 4º ano, em 2009, do total de 8% de crianças com conceitos B e C, 1% corresponde às meninas e 7% aos meninos. Em 2010, o total de crianças corresponde a 11% com conceitos B e C, todos são meninos. No ano de 2011 o total corresponde a 22%, desses 6% são de meninas e 16% de meninos.

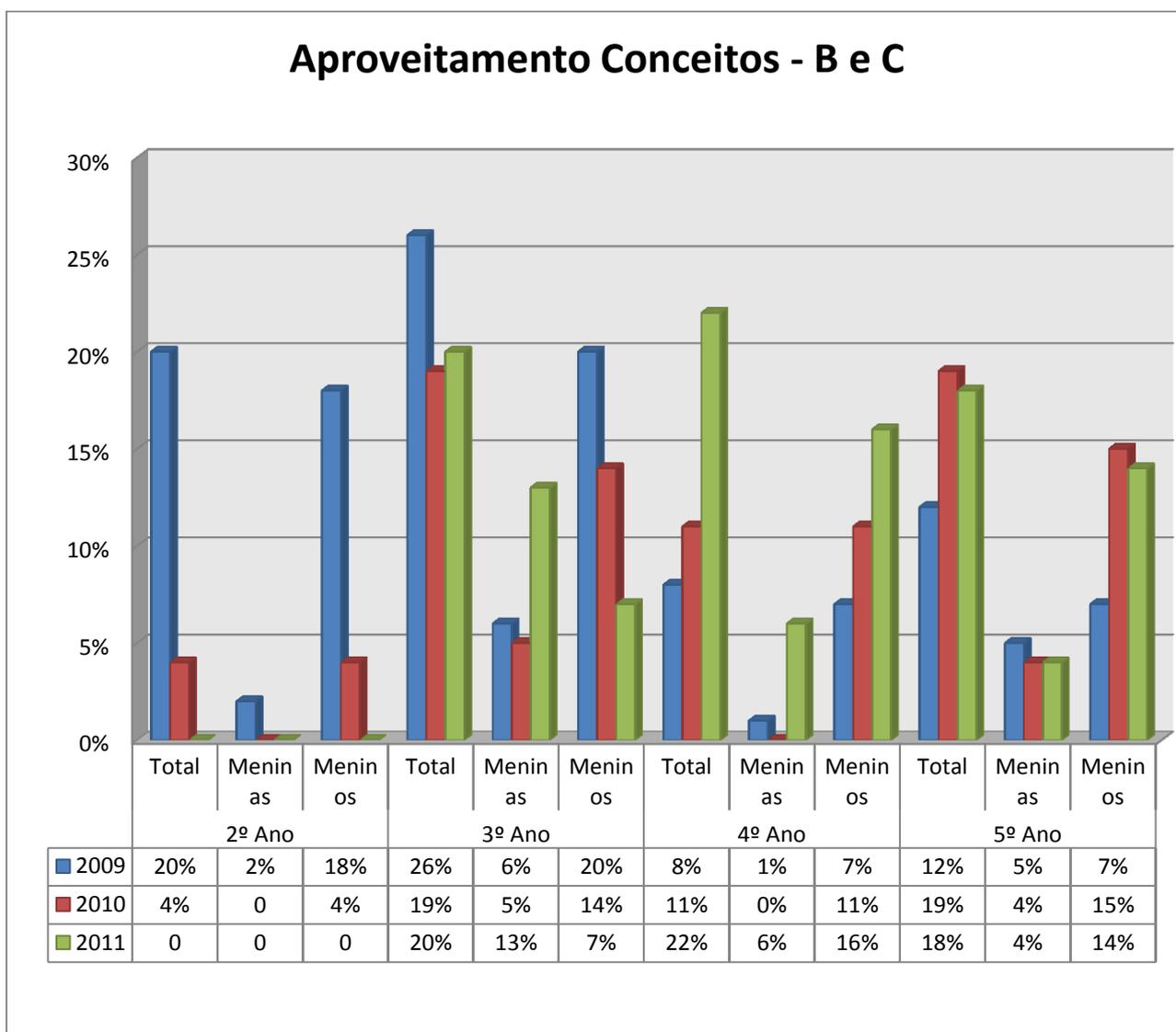
Em relação ao 5º ano, em 2009, 12% das crianças obtiveram conceitos B e C, dessas 5% são meninas e 7% meninos. No ano de 2010, o total de crianças corresponde a 19%, deste quantitativo 4% são de meninas e 15% de meninos. No ano de 2011, 18% das crianças obtiveram conceitos B e C, 4% de meninas e 14% de meninos.

Analisando os gráficos do 1º ao 5º ano, percebemos que no geral os meninos recebem mais conceitos ruins que as meninas. Esse fato nos reporta novamente a Carvalho (2001).

As estatísticas nacionais, embora precárias no que se refere à desagregação por sexo, não deixam dúvidas quanto à diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas em todo o ensino fundamental e médio. Pode-se tornar os dados sobre evasão e repetência ou as informações sobre defasagem entre série cursada e idade da criança qualquer dessas cifras indica que os meninos teriam maiores dificuldades escolares. (CARVALHO, 2001, p. 554).

Assim, verificamos que somente no ano de 2011, no 3º ano do Ensino Fundamental, as meninas receberam em maior quantidade que os meninos resultados menores.

**Gráfico 1: Diferença no aproveitamento de meninos e meninas tendo como referência conceitos B e C.**



Fonte: Diários de Classe e mapas de notas

Quando nos reportamos aos conceitos empreendidos pelas professoras, também de certa maneira nos reportamos aos efeitos desses conceitos na vida escolar dos/as estudantes quando, aplicados de forma negativa. Um exemplo mais comum desses efeitos negativos diz respeito à reprovação escolar. No Brasil, os estudos sobre a repetência e suas possíveis causas datam das décadas de 1960 e 1970 e até os dias de hoje é um dos assuntos mais estudados, isso porque a repetência está cada vez mais presente nas nossas escolas. Segundo os dados divulgados por uma pesquisa realizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação, órgão responsável pela avaliação do MEC, os índices de reprovação nunca atingiram tamanho patamar desde o ano de 1998. Segundo a pesquisa baseada no senso escolar de 2011, a taxa de reprovação no Ensino Médio, incluindo a rede pública e particular, atingiu o índice de 13,1%.

Pensar soluções para o combate ou amenização da repetência no Brasil tem sido um grande desafio. Políticas Públicas, como os ciclos e Progressão Continuada, estão sendo implementadas em alguns Estados, com o intuito de diminuir os altos índices de repetência, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental em que especialistas consideram desnecessária a reprovação, visto que a mesma em tão tenra idade prejudica as crianças por boa parte de sua trajetória escolar. De acordo com Clélia Brandão, Presidenta da Câmara da Educação Básica, precisamos reconhecer que as crianças precisam de um tempo maior para alfabetização. Sendo assim, é necessário ajudá-las, e não reprová-las. Nesta vertente por uma proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE), o MEC recomendou, às escolas, o fim da reprovação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo a Proposta, a criança só poderá ser reprovada ao final de cada etapa, podendo esta variar de acordo com a organização de cada escola. A presente proposta cria um ciclo de alfabetização, permitindo que as crianças, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, possam ter oportunidade de passar pelas etapas da alfabetização sem interrupções e sem sofrerem processos de reprovação.

Contudo, pensar a repetência não é tarefa fácil devido às várias concepções existentes e que muitas vezes estão enraizadas na sociedade. Uma delas muito comum nas escolas quase sempre culpa a família e à sociedade pela repetência, ou seja, o que gera o problema são fatores externos como a família, as condições sociais dos/as estudantes. Nesta vertente, mais uma vez as crianças pobres são as mais prejudicadas.

A reprovação e a evasão escolar são: uns fracassos produzidos no dia-a-dia, da vida na escola e na produção desse fracasso estão envolvidos aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho e preconceitos estereótipos sobre a sua clientela pobre. Estes preconceitos, no entanto, longe de serem umas características apenas dos educadores que se encontram nas escolas, estão disseminados na leitura

educacional há muitas décadas, enquanto discurso ideológico, ao se pretender neutro e objetivo, participa de forma decisiva na produção das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares. (PATTO, 1987, P.59)

O fenômeno repetência pode ser analisado por vários ângulos, no presente trabalho, optamos por não analisar os índices de repetência visto que a etapa pesquisada corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental, etapa em que os/as estudantes ainda não passam por um sistema de retenção.

A análise realizada em relação à avaliação dos primeiros anos do ensino fundamental considerou a diferença entre meninos e meninas no que tange aos conceitos empreendidos. Sendo assim, foram considerados apenas os estudantes que obtiveram conceitos B e C durante todo com ano e nenhum conceito A. Considerando os parâmetros acima verificamos a diferença entre meninos e meninas.

Algumas estudiosas do tema, como Carvalho (2011), em seus estudos, aponta que os meninos são os mais prejudicados nos processos avaliativos, apresentando maior índice de repetência e de baixos conceitos empreendidos pelos docentes. Esse fato se confirmou na nossa pesquisa à medida que a grande maioria das crianças com conceitos baixos foi de meninos.

Em contraponto aos índices de baixo aproveitamento, o próximo item retrata as crianças que obtiveram apenas conceitos A, tendo sempre como referência as diferenças entre meninos e meninas.

### **3.4 Aproveitamento dos/as estudantes: conceitos A**

As análises também foram realizadas considerando as crianças que obtiveram somente conceitos A, a comparação também teve como parâmetro as diferenças entre meninas e meninos. Mapear as crianças com os melhores conceitos também foi necessário para entendermos essas diferenças e ver como as mesmas se processam nas salas de aula, quais fatores podem influenciar para que os resultados sejam mais favoráveis às meninas ou aos meninos.

As análises foram realizadas considerando os anos de 2009 a 2011, do 2º ao 5º ano do Ensino fundamental.

No que concerne ao aproveitamento das crianças do 2º ano, no ano de 2009, 18% conseguiram conceitos A, dessas 9% de meninos e 9% de meninas. No ano de 2010, o total também corresponde a 18%, desse montante 7% são de meninas e 11% de meninos.

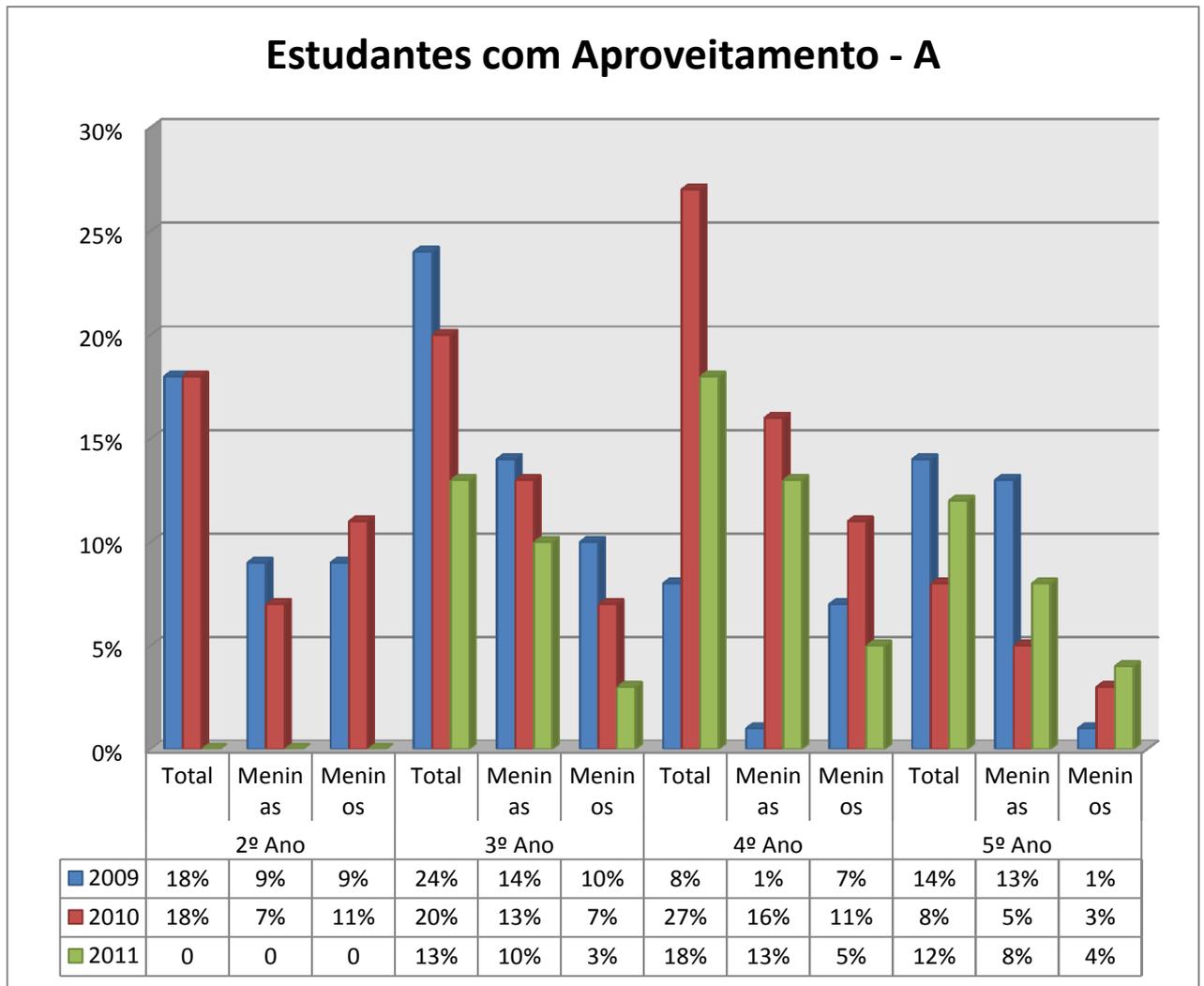
Em relação ao 3º ano, em 2009, 24% conseguiram conceitos A, desses 14% de meninas e 10% de meninos. No ano de 2010, do total de 20%, no que se refere às meninas 13% conseguiram conceitos A e aos meninos 7%. No ano de 2011, do total de 13%, o quantitativo de meninas corresponde a 10% e de meninos 3%.

No 4º ano em 2009, do total de 8% de crianças com conceitos A, 1% representava as meninas e 7% os meninos. Em 2010 27% do total de crianças com conceitos A, as meninas correspondem a 16% e os meninos 11%. Em 2011, do total de 18% de crianças, 13% são meninas e 5% meninos.

No 5º ano, em 2009, verificamos que do total de 14% de crianças com conceitos A 13% são meninas e 1% meninos. No ano de 2010, de 8% no total, 5% são de meninos e 3% de meninas. Em 2011 dos 12% de crianças com conceitos A, 8% são meninas e 4% meninos.

Analisando os resultados relativos ao aproveitamento de meninas e meninos, notamos que no geral, as meninas ainda estão em vantagem se comparamos aos meninos, somente no 2º ano, a maioria dos meninos consegue mais conceitos As que as meninas. O resultado de certa maneira acompanha os resultados anteriores, em que a maioria dos meninos apresentou um aproveitamento pior se comparado às meninas.

**Gráfico 2: Diferença no aproveitamento de meninos e meninas tendo como referência o conceito A**



Fonte: Diários de classe e mapas de nota

Dessa maneira, nesse capítulo, percebemos que as questões de gênero estão presentes na Escola Capitães da Areia, quando nos referimos aos resultados avaliativos que demonstram melhor aproveitamento escolar para as meninas. (trazer Carvalho).

### **3.5 As práticas avaliativas das professoras Capitu e Lúcia: as questões de gênero no contexto da avaliação informal**

Pretendemos neste item discutir tendo como referência as observações realizadas nas turmas Dom Casmurro e Lucíola, aspectos da avaliação tanto formal como informal procurando decifrar como as mesmas podem gerar processos de exclusão e se há influência dos comportamentos do ser menino ou ser menina influenciando nas questões de gênero. Para

tanto, como arcabouço teórico nos pautaremos em autores como Freitas (2002, 2011), Bertagna (2006), Carvalho (2001, 2004, 2011), Louro (2003).

Quando propomos uma discussão sobre avaliação e suas relações com as questões de gênero na escola, estamos empreendendo uma discussão que pode nos apontar caminhos para entender as diferenças existentes no desempenho escolar de meninos e meninas. Porém, fomentar essas discussões nas escolas não é tarefa fácil. De acordo com Carvalho (2003), a escola não tem a cultura de discutir sobre as questões de gênero e menos ainda sobre gênero e avaliação, sendo assim, torna-se mais difícil identificar quais caminhos levam uma quantidade maior de meninos a situações de fracasso escolar.

Contudo algumas explicações para a diferença no desempenho escolar de meninos e meninas podem estar presentes nas avaliações informais, pois as mesmas fazem parte do cotidiano escolar compondo a realidade de meninos e meninas. Apesar de não estarem quantificados estatisticamente, os efeitos das avaliações informais podem ser verificados especialmente no aproveitamento dos/as estudantes.

Alguns autores como Freitas (1991), Bertagna (1997) e Sobrerajski (1992), procuraram, através de estudos, formular um modelo interpretativo para as práticas avaliativas. Segundo Freitas et al (2011), os processos avaliativos se configuram em três vertentes que se articulam constantemente entre si: a avaliação instrucional, avaliação comportamental e de atitudes e valores. Esse tripé em que se ancoram os processos avaliativos atuam geralmente em dois níveis: a avaliação formal e a avaliação informal.

Da avaliação formal, ou seja, as provas, trabalhos, testes e outros realizados pelos docentes para verificação da aprendizagem e obtenção de notas ou conceitos por parte dos/as estudantes. Desse modo,

Entendemos por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno a luz de um procedimento claro. (FREITAS et al., 2011, p. 27).

Já a avaliação informal acontece no cotidiano da sala de aula, nas relações de interação entre professores e estudantes, tanto que geralmente quando indagamos professores/as qual a forma de avaliação que utilizam, quase sempre respondem que a avaliação acontece no dia a dia. Essas relações entre professores/as e estudantes ajudam ambos a formularem representações uns/as dos/as outros/as.

Professores e alunos defrontam-se nas salas de aula construindo representações uns sobre os outros. Tais representações e juízos orientam

novas percepções, traçam possibilidades, estimulam desenlaces, abrem ou fecham portas e do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as próprias estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. (FREITAS, 2002, p.8)

Nesse sentido, a avaliação informal se torna um instrumento por parte dos/as professores/as que pode ser utilizado para traçar trajetórias de sucesso ou fracasso dos/as estudantes. Muitas vezes, essa avaliação acontece de forma mais marcante nas séries iniciais, pois a relação é mais longa, visto que na sala de aula existe a presença apenas de um professor que interage com as crianças, estreitando ou não laços e abrindo possibilidades para que a avaliação informal aconteça de forma mais direta.

Por ter como uma das principais características a construção de imagens e representações sobre o outro, a avaliação informal está imbricada por conceitos e preconceitos construídos socialmente que, muitas vezes, os/as professores/as carregam consigo. Esses preconceitos se tornam elementos constitutivos nas avaliações informais, realizadas pelos professores/as, preconceitos estes relativos à etnia, à classe social e ao gênero.

Nesse momento, podemos verificar os processos de exclusão, mesmo que implicitamente, à medida que, através das avaliações informais, o professor formula juízos de valor baseados em questão de gênero, de raça e de etnia. Esses juízos fazem parte da avaliação informal que é elemento primordial para as notas e conceitos que serão dados pelos/as professores/as para os/as estudantes. Através da avaliação informal, os professores/as têm subsídios para implementação de notas e conceitos. Segundo Freitas,

(...) o problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula, em sua interação com esse aluno. É a relação que aprova ou reprova. A partir de alguns elementos objetivos, o professor constrói todo processo interno de análise cuja manifestação final é a nota ou conceito. Este processo leva em conta sua memória sobre o aluno em áreas como desempenho no conteúdo, sua disciplina e motivação para o estudo e envolve aspectos ideológicos – Consciente ou não. (FREITAS et. al., 2011, p. 29)

Sendo assim, a avaliação informal é determinante para o sucesso ou fracasso dos/as estudantes. “Quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido antes, reprovado no plano informal no nível de juízos de valor e representação do professor” (FREITAS, 2002, p. 12).

É importante que os docentes e a comunidade escolar pensem em práticas que desconstruam a utilização da avaliação como instrumento de exclusão. Nesse sentido, é

necessário que os envolvidos saibam como acontecem os processos de avaliação e a consonância dos mesmos com a organização do trabalho pedagógico na escola. Desse modo, entenderemos os mecanismos que movem os processos avaliativos nas escolas, a quem eles servem e se a maneira como estão sendo implementados (neste caso, nos referimos às políticas públicas voltadas para avaliação implementadas pelo governo) está ou não contribuindo para que nossos/as estudantes vivenciem processos de exclusão.

È fundamental a postura dos/as professores/as, junto com a comunidade escolar, no sentido de lutarem para que a escola seja de qualidade, uma qualidade voltada para atender aos/as estudantes e comprometida com a aprendizagem real, e não uma qualidade voltada para atender aos interesses do Estado. No entanto, a qualidade que está posta, não está voltada para a melhoria nos processos educacionais, no que se refere a relações de ensino-aprendizagem. Portanto, a urgência de pensarmos em relações que promovam a inclusão real e em todos os sentidos de todos os/as estudantes, brancos, negros, pobres, meninos ou meninas.

Considerando as questões das diferenças que causam a exclusão através da avaliação, como diferenças de classe, etnia, gênero entre outras, nesse trabalho optamos por abordar as relações entre gênero e avaliação e como essas relações podem causar processos de exclusão. Estudiosas como Louro (2003) e Carvalho (2011) nos ajudam a perceber como essas relações são construídas na escola, muitas vezes baseadas em representações sociais de como ser menino ou de como ser menina. Essas relações podem fomentar as avaliações informais, influenciando no resultado final das avaliações que geralmente conduzem uma grande maioria de meninos ao insucesso escolar.

Muitas dimensões da vida escolar e da infância se articulam na produção desse quadro de maiores índices de fracasso escolar entre pessoas do sexo masculino, as relações de crianças ou jovens entre si, suas culturas ou formas de socialidade permeadas por diferenças e desigualdades de gênero, as interações entre professores, professoras, alunos e alunas marcadas pela presença majoritária de mulheres no magistério especialmente no início da escolarização; as expectativas e formas de educação diferenciadas estabelecida pela família para filhos e filhas e as opiniões de professores e professoras, sobre as relações de gênero em geral e seus critérios de avaliação de alunos e alunas. (CARVALHO, 2001, p. 555).

Nesse sentido, deteremo-nos no último aspecto referente à avaliação. Para tanto, realizamos observações na escola e nas salas das professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, da escola Capitães de Areia.

As duas turmas eram localizadas no piso superior da escola uma do lado da outra. O 5º ano Dom Casmurro, era composto por uma pequena maioria de meninos, quinze e quatorze

meninas. Na turma Lucíola o número de meninas é superior ao de meninos correspondendo a dezoito, já os meninos são doze. Nas duas turmas as idades variam entre onze e doze anos. No que se refere à cor, na turma Dom Casmurro nove crianças são negras, cinco meninas e quatro meninos. Na turma Lucíola dez crianças são negras seis meninas e quatro meninos.

Quanto à permanência das crianças na escola durante o ano letivo na turma Dom Casmurro foram realizadas cinco transferências, três de meninos e duas de meninas. Na turma Lucíola esse número é maior, seis crianças não concluíram o ano letivo na turma, três meninos e três meninas, desses dois estudantes deixaram a escola por abandono um menino e uma menina.

Nas duas turmas a renda das famílias variava entre um e seis salários. Somente a família de uma criança tinha renda mensal de seis salários. A grande maioria das famílias tinha rendimentos que variavam entre um e dois salários. Todas as crianças residiam no bairro ou nas proximidades.

A organização das duas turmas era a mesma, em cinco fileiras, nas primeiras sentavam-se as crianças consideradas melhores pelas professoras e também as que apresentavam dificuldades visuais.

Nos últimos lugares geralmente estavam as crianças maiores ou com dificuldades de aprendizagem, relativas à leitura, essa realidade foi presenciada de maneira mais freqüente na turma Lucíola em que os últimos lugares eram ocupados por algumas meninas com dificuldades de aprendizagem. Na turma Dom Casmurro os últimos lugares eram ocupados por crianças que apresentavam, segundo a professora problemas disciplinares.

Em relação ao planejamento das docentes o mesmo seguia as orientações da Secretaria Estadual de Educação. O mesmo deveria ser seguido pelas professoras que constantemente eram observadas pela analista pedagógicas que freqüentavam as salas verificando se as atividades propostas estavam sendo trabalhadas. Notamos o incomodo que a presença da analista causava as professoras. Quase sempre Lúcia reclamava da pressão que sofriam e como essa pressão, de certa maneira, dificultava o desenvolvimento do trabalho.

As observações também nos possibilitaram perceber algumas semelhanças entre as duas turmas. Uma delas referente à rotina do início das aulas, as professoras buscavam os/as estudantes no pátio e ao chegar à entrada da sala solicitavam que todos/as entrassem, iniciava a aula com uma oração ecumênica e começavam as atividades. Na saída para o recreio, a professora chamava os/as estudantes, na turma Dom Casmurro as meninas eram chamadas primeiro, na turma Lucíola a professora chamava fila por fila. O mesmo procedimento acontecia na volta para o recreio.

Em relação à rotina da sala percebemos que na Turma Dom Casmurro, a professora Capitu, possuía domínio de sala, porém chamava atenção dos/as estudantes. Nesses momentos, percebemos que os estudantes mais citados eram os meninos, apenas uma das meninas era citada com frequência.

Na turma Lucíola a professora Lúcia demonstrava uma postura bastante rígida em relação à turma, a mesma não permitia que os/as estudantes circulassem pela sala durante a aula. Os/as estudantes geralmente permaneciam boa parte do tempo em silêncio e sentados em seus lugares., quando precisavam de explicações individuais geralmente levantavam a mão e a professora se dirigia até eles/as, pequenas conversas paralelas eram rapidamente interrompidas pela professora.

Em relação ao desenvolvimento das atividades, percebemos que as professoras das duas turmas desenvolviam um trabalho integrado, pois quase sempre eram as mesmas atividades desenvolvidas nas duas turmas. A ênfase nos conteúdos de Português e Matemática também era grande e as outras disciplinas geralmente eram trabalhadas pelas professoras em um único dia da semana, geralmente na quinta-feira.

As observações nas duas turmas nos possibilitaram identificar algumas situações em que processos avaliativos de cunho informal foram percebidos, destacamos algumas mais relevantes onde podem ser notadas algumas articulações entre avaliação informal, formal e gênero.

Ao longo das observações realizadas nas turmas Dom Casmurro e Lucíola, percebemos como as relações entre as professoras e alguns/as estudantes eram estabelecidas e estavam imbricadas por processos avaliativos de cunho informal. Nessas avaliações, quase sempre estavam implícitas as percepções, as representações das docentes acerca dos/as estudantes, percepções essas geralmente atreladas às representações de gênero e econômicas. Essas impressões eram usadas pelas docentes para rotular os/as estudantes como indisciplinados, desorganizados, com dificuldades de aprendizagem. Considerando esse contexto, nossas observações centraram-se nos/as estudantes que com mais frequência eram citados pelas professoras com as características acima apresentadas.

Entre as situações observadas, destacamos a ocorrida com o estudante Luíz, o mesmo é moreno, com cabelos pretos, tem 11 anos de idade, já estava matriculado na escola há dois anos. Segundo a professora sempre apresentou problemas disciplinares, tinha uma suspensão decorrente de situações de desrespeito com a professora. Ainda segundo Capitu, o mesmo era desatento e atrapalhava muito o rendimento das aulas em decorrência da conversa e dispersão, pois costumava tirar a atenção dos/das colegas com brincadeiras. A professora também

relatou que sempre era solicitada a presença da família na escola, porém na grande maioria das vezes ninguém comparecia.

Uma das situações marcantes vivenciadas pelo estudante aconteceu no nosso primeiro dia de observação, durante uma prova bimestral, na turma Dom Casmurro. Apesar de, no 5º ano, não haver reprovações, pois o sistema de avaliações acontecia por Progressão Continuada. Mesmo assim, os/as estudantes passavam por avaliações formais como: provas, testes e recebiam conceitos, como no sistema seriado.

A prova sempre era aplicada no 1º horário e, depois que todos/as terminavam, a professora prosseguia com a aula – geralmente, os/as crianças terminavam as provas em dois ou três horários naquele momento as crianças faziam prova de Geografia. A professora separou a sala em filas e organizou as carteiras mantendo certa distância entre uma e outra. Fez algumas recomendações aos/as estudantes: “Sobre a mesa só quero lápis, borracha, não quero ninguém pedindo material emprestado”.

Após as recomendações, as crianças continuavam agitadas, mas os estudantes aqui denominados por Luíz e Luan Gustavo apresentavam um comportamento mais agitado que os/as demais. A professora começou a distribuição das provas e, neste momento, podemos presenciar uma situação inusitada. No momento da entrega da prova para o estudante Luíz, a professora não entregou a ele passando para a próxima criança. Uma das crianças questionou: “Professora, o Luíz, você pulou...”. A professora prosseguiu a entrega das provas, como se nada tivesse acontecido. O estudante permaneceu no lugar em silêncio, sem questionar a atitude da professora, apenas seguia com os olhos a professora distribuir a prova dando a outros estudantes. No final, quando todas/as já estavam com as provas, a professora voltou-se para o estudante e disse: “Você está dando muito trabalho” e entregou a prova, o mesmo esboçou um sorriso como sinal de alívio.

A possibilidade de não realizar a prova pode provocar no estudante medo, ansiedade, ou a incerteza se vai ou não poder realizá-la. Nesse sentido, Villas Boas (2006) nos alerta sobre qual a verdadeira função dos processos avaliativos. “Cabe a avaliação ajudá-lo a se desenvolver, a avançar, não devendo expô-lo a situações embaraçosas ou ridículas” (VILLAS BOAS, 2006, p. 83).

Percebemos que, em decorrência do comportamento do estudante, a professora tem uma atitude que expõe a criança, deixando uma sensação que a presença do estudante é indesejada, por ser prejudicial à turma. Outras situações que envolvem Luíz foram presenciadas na sala, quase sempre referentes ao comportamento. Em certa situação, em decorrência de uma tarefa que não havia sido realizada, a professora Capitu chamou a atenção

de Luíz: “Você não fez a tarefa de novo... só vem para brincar...”. O estudante se irritou e saiu da sala. A professora se aproximou de nós: “Não te falei que eles eram terríveis”. Chamou a supervisora para que buscasse Luíz de volta e encaminhasse para vice-direção. Após a conversa com a vice-diretora Luíz foi encaminhado novamente para sala.

No que se refere às notas de Luíz do 1º ao 3º Bimestres o estudante só conseguiu obter conceitos C em todas as disciplinas, somente no 4º Bimestre percebemos que o mesmo conseguiu dois conceitos B, nas matérias de Geografia e Ciências. O estudante fechou o ano com três conceitos C, em Matemática, Português e História e dois conceitos B, em Geografia e Ciências. Mais uma vez percebemos que os resultados nas avaliações formais do estudante não foram bons.

Outra situação observada por nós envolvia o aluno Luan Gustavo, turma Dom Casmurro, Luan Gustavo é branco, tem 11 anos e é um pouco maior que os demais meninos da sala. Segundo a professora, o aluno apresenta comportamento desatento, a mesma utiliza termos como “Rebelde” e “desobediente”, quando se refere ao estudante.

De acordo com Capitu, ultimamente o estudante tem solicitado sempre a professora sair mais cedo da aula se queixando diversas vezes de dores no corpo, percebemos que para professora as queixas são uma desculpa para que o estudante possa sair mais cedo das aulas, “Ele sempre tem uma desculpa para sair mais cedo”. De acordo com a professora, o estudante não gosta de estudar e, quando o mesmo solicita sair mais cedo, o pai sempre vem buscá-lo. A professora se queixa que Luan Gustavo não consegue terminar os trabalhos e encontra dificuldades em acompanhar as aulas.

Em um dia comum, de observação, a professora perguntou aos/as estudantes quem havia feito a tarefa, passando de mesa em mesa. Chegando ao estudante Luan Gustavo, este não havia feito e por isso perguntou a professora se poderia ir ao banheiro. A professora Capitu respondeu: “Você arruma qualquer desculpa para sair da sala” e não permitiu que o mesmo fosse ao banheiro. No momento do recreio, quando todos/as estudantes se organizavam para sair, Luan Gustavo se recusou a descer. Percebemos a atitude do mesmo como uma forma confrontar a professora pelo fato da mesma não ter permitido que ele fosse ao banheiro. Vale ressaltar que na escola não é permitido que as crianças permaneçam na sala no horário do recreio. Com a recusa de Luan, a professora ameaçou chamar a vice-direção, mas não adiantou, este continuou na sala sob o olhar assustado dos/as colegas. A professora não conseguiu fazer com que Luan descesse para o intervalo e solicitou que nós ficássemos observando se ele iria ou não descer. O pedido foi feito, pois a professora sabia que as nossas observações também eram realizadas durante o recreio. Após o fim do intervalo a professora

retornou a sala com a supervisora, que solicitou ao aluno que recolhesse o material, pois não iria ficar na escola. A situação terminou com a seguinte frase da professora Capitu: “Ele não gosta de ir embora...”.

O estudante foi encaminhado para supervisão que ligou para que seu pai viesse buscá-lo. No outro dia, o estudante voltou a frequentar as aulas normalmente.

Essa é apenas uma das situações de conflito entre a professora Capitu e Luan Gustavo. Geralmente a professora chama atenção do estudante justificadas por questões relacionadas a conversas paralelas, desatenção, falta de material e de atenção na realização das tarefas solicitadas. Nesses momentos, percebemos que o estudante reage de maneira agressiva, muitas vezes finge que não ouve a professora, geralmente não faz o que a mesma propõe, nesses momentos percebemos que a professora se remete ao estudante, com frases como: “Você é muito rebelde”, “Depois quando as notas chegam quero ver se vai ficar assim”. As falas demonstram o quanto a professora utiliza de rótulos para definir até mesmo os resultados avaliativos do estudante. Nesse sentido, Bertagna (1993) nos alerta sobre a avaliação informal e como esta leva emissão de uma imagem depreciativa das professoras em relação aos estudantes e da interiorização por parte dos/as estudantes dessas imagens.

O professor forma uma imagem relativamente estável do caráter e das competências do aluno. Ao mesmo tempo, o aluno interioriza, pelo menos em parte, os julgamentos do professor e os incorpora a usa auto-imagem. Recebendo com frequência determinado rótulo, ele poderá incorporá-lo e passar a agir daquela forma (BERTAGNA, 1993, p.352).

Dessa maneira o comportamento de Luan pode ser em parte justificado pelo reforço da imagem ruim da professora, em relação ao estudante.

As relações conflituosas entre estudantes e professores/as, vivenciadas com tanta frequência nas escolas demonstram uma fragilização em como estão sendo conduzidos e organizados os processos de ensino-aprendizagem nas escolas. Há situações que levam o professor/a a não saber como reagir, em especial nos momentos de grande conflito, como os que frequentemente eram vivenciados pela professora Capitu e alguns/as dos/as estudantes. Nesses momentos de conflito, percebíamos que a professora por vezes parecia não saber como agir e quase sempre optava por ações que levavam a repreensão e ao constrangimento dos/as estudantes.

Apesar de ser citado constantemente pela professora por apresentar desinteresse pelas aulas, pedindo constantemente para ir embora, o estudante apresentou-se com resultados medianos. No 1º Bimestre apresentou apenas um conceito C, na matéria de Ciências,

conseguindo B nas demais matérias. No 2º Bimestre o resultado permanece o mesmo. Já no 3º Bimestre em todas as matérias o estudante obteve conceitos B. No 4º Bimestre os resultados foram variados, em Português, Matemática e Ciências os conceitos foram B já em História o estudante ficou com conceito C, em contrapartida conseguiu conceito A em Geografia e no resultado final o estudante obteve conceito B em todas as matérias. (ver anexo).

Seguindo o relato das observações presenciadas na sala, destacamos aqui a situação vivenciada pelo estudante Marcos Vinícius também da turma Dom Casmurro, Marcos Vinícius é negro, 12 anos de idade, entrou na escola no final de março, quando as aulas já haviam se iniciado. Segundo a professora era o aluno mais difícil da sala, essa afirmação foi feita no início do mês de junho. A professora relata que quando Marcos Vinícius chegou apresentou comportamento arreado, utilizando de palavras agressivas para com ela e os/as colegas, falando muito alto, e atrapalhando a sala. Marcos Vinícius apresenta dois registros de suspensão. Contudo, a professora relatou que naquele mês a situação já está bem melhor, pois através de muita conversa conseguiu que o estudante não gritasse mais na sala. Geralmente, a professora ao referir-se ao estudante usava frases como: “Ele é muito mentiroso, mente das tarefas, e quando pedimos para chamar o pai ou a mãe mente também”; “Ele é muito difícil e além de tudo tem muitas dificuldades de conteúdo”.

De acordo com o relato da professora em relação ao estudante, verificamos que esta utiliza expressões como mentiroso e muito difícil, fazendo menção também as grandes dificuldades do estudante em relação ao conteúdo. Assim, de acordo com Perrenout (1986), a avaliação informal acontece assim que se forma para o professor o juízo de valor em relação ao estudante, a sua inteligência, personalidade e ao seu comportamento na sala de aula.

Notamos que Marcos Vinícius não tinha costume de relacionar-se com outras crianças da sala, sentimos até mesmo uma situação de rejeição dos/as colegas. Marcos Vinícius permanecia no seu lugar, segunda carteira na última fileira do lado esquerdo da sala. Percebíamos que geralmente o estudante procurava chamar atenção dos/as colegas e da professora, sempre estava tentando conversar com alguém e quando não era atendido, era agressivo com os/as colegas, permanecia praticamente o tempo todo sem escrever, com o caderno fechado, olhando para os lados ou tentando conversar com os colegas. Nesses momentos, percebíamos que a professora demonstrava muita irritação. Segundo a docente, Marcos Vinícius não fazia e nem deixava os outros fazerem. Assim, percebemos que a preocupação da professora centrava-se mais no fato do estudante através de seu comportamento dispersar a atenção dos/as outros/as crianças. Em nenhum momento a

professora demonstrou preocupação no fato de Marcos Vinícius não conseguir interagir e também não procurou estratégias para que o estudante se sentisse incluído.

Em uma das situações vivenciadas pelo estudante, percebemos que a professora se dirige a turma perguntando quem fez a tarefa, Marcos Vinícius respondeu que havia feito, porém quando a professora passou pela mesa o estudante não havia feito. Ela pediu seu caderno e ele permaneceu calado e não mostrou. A professora se irritou com ele mais uma vez e pediu que a supervisora fosse chamada, a qual levou Marcos Vinícius da sala. A professora Capitu disse a turma: “Agora vai ser assim, se não fez a tarefa vou chamar a supervisora e ligar para mãe para ir embora”.

Assim, o estudante foi encaminhado para casa pelo fato de não realizar as tarefas. Novamente notamos nesta atitude princípios que levam a exclusão, à medida que o/a estudante sabe que se não fizer as tarefas pode ser mandado/a novamente para casa.

No que concerne aos resultados avaliativos Marcos Vinícius apresentou dificuldades do 1º ao 4º Bimestre o estudante conseguiu somente três conceitos B, no 3º Bimestre em Ciências e no 4º Bimestre em Português e Ciências. No resultado final, o estudante terminou o ano com conceitos C em todas as matérias.

Outra situação por nós vivenciada que merece destaque envolveu uma menina, Talita, parda, de cabelos cacheados, tem 10 anos, estudante da turma Dom Casmurro, sempre estudou na escola. Quanto à aluna, a professora disse apenas que era agitada, conversava bastante, o que atrapalhava a organização da sala. Certo dia, a professora corrigia um exercício de Português, intitulado “O Barraco”. Pediu que as crianças dissessem o que haviam entendido com o título do texto. Uma criança pensou que o título se referia à característica de uma pessoa barraqueira. Então, a professora Capitu pediu que as crianças caracterizassem uma pessoa barraqueira e muitas disseram: “encrenqueira”, “briguenta”, “fala alto”. Assim, a professora no mesmo instante se dirigiu à estudante: “Não é mesmo, Talita? Você conhece alguém assim?”. No mesmo momento, a criança ficou sem jeito, balançou a cabeça e a aula prosseguiu.

A estudante Talita, não foi diretamente citada pela professora a nós. Porém, achamos pertinente citar as situações que envolvem a estudante, pois percebíamos que constantemente a professora se dirigia a Talita e geralmente as situações levavam a estudante a constrangimentos: “Talita olha a conversa, parece uma maritaca, não cala um segundo”, “Talita não é possível assim vai ter que sair...” (PROF.<sup>a</sup> CAPITU). Esses comentários eram constantes pela professora e a estudante, nesses momentos, quando chamada atenção, ficava

um pouco sem jeito, e continuava as atividades. Gostaríamos de ressaltar também que Talita é a única menina que a professora chamava atenção na sala de forma constante.

Percebemos claramente, nessa situação, traços da avaliação informal. “A avaliação serve para encorajar, e não para desencorajar o aluno. Por isso rótulos e apelidos que o desvalorizam ou humilhem não são aceitáveis” (VILLAS BOAS, 2006, p.83). Nesse caso, a avaliação realizada pela professora de maneira informal pode configurar também como processos de exclusão, à medida que causa constrangimentos desnecessários, causando situações de humilhação da criança perante os colegas. Provavelmente, a professora não tem consciência dos efeitos nocivos deste tipo de atitude na trajetória escolar da estudante, pois muitas vezes este tipo de atitude por parte da professora, antes de se concretizar, já estava baseada nas concepções da docente em relação à estudante.

No que concerne aos resultados formais Talita apresenta bom rendimento. No decorrer do ano, não apresentou nenhum conceito C. No 1º bimestre, obteve conceito A em Português, o restante conceitos B. No 2º verificamos os mesmos resultados do 1º Bimestre. Já no 3º, a estudante obteve somente conceitos B, no 4º Bimestre, todos os conceitos foram B, menos Ciências que a estudante conseguiu conceito A. No resultado final a aluna obteve conceito B em todas as matérias.

Destacamos também uma situação envolvendo o estudante Valquir, a mesma nos causou interesse considerando o relato da professora. O referido aluno é negro, tem 12 anos e sempre estudou na escola. Segundo a professora, o estudante quase não vai às aulas – de fato, percebemos, pois já fazíamos as observações há alguns dias e era a primeira vez que o víamos. A professora relatou que, além das faltas, o aluno, quando comparece à aula, é indisciplinado e disperso. Relatou também que um dos principais motivos da falta era o fato de a mãe do estudante ter ido embora para viajar com o pai e ter deixado as crianças sozinhas, em casa, na responsabilidade da irmã mais velha, de dezesseis anos, o que já acontecia havia três meses. O estudante tem mais irmãos e irmãs menores na escola, os quais, segundo relato de outras professoras, também apresenta problemas disciplinares.

A situação do estudante configura-se como abandono familiar, no referido caso todos/as envolvidos/as são menores de idade. Nestes casos, o Estatuto da Criança e do Adolescente artigo 4º reza que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à

convivência familiar e comunitária (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, p.1, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente garante alguns direitos fundamentais para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. No caso do estudante Valquir, pelo menos um desses direitos não está sendo garantido, como o direito a educação, visto que o estudante apresenta um grande número de faltas. Estas, de acordo com a professora, se justificariam pela ausência do pai e da mãe, primeiros responsáveis por garantir frequência do estudante na escola.

A professora por sua vez já havia comunicado o caso a vice-direção, porém nenhuma providência foi tomada. Neste caso a escola também tem sua parcela de responsabilidade, à medida que mesmo tendo ciência da gravidade da situação não encaminhou aos órgãos responsáveis a situação do estudante. Nesse sentido, a não interferência da escola também se configura como uma forma de abandono.

Outro fato importante, no caso de Valquir, que merece ser destacado refere-se às questões de gênero implícitas na fala da professora. Observamos que quando se refere à família a culpa pelas crianças não estarem frequentando a escola recai inicialmente sobre a mãe. A postura da professora inicialmente pode ser justificada pela construção cultural acerca do papel do homem e da mulher na sociedade, atribuindo a elas o espaço privado doméstico e a responsabilidade pela organização deste espaço e tudo que está direta ou indiretamente ligado a ele. Nesse caso, inclui-se também a criação dos filhos/as. Assim,

As atividades consideradas femininas estão sempre associadas com a função de reprodução, são atividades que estão relacionadas ao espaço privado da família e à produção de valores de uso e consumo familiar (FRANÇA; SCHIMANSKI, p.71, 2009).

Desse modo, a primeira responsável por qualquer problema que envolva os filhos/a ou a organização doméstica, será geralmente a mulher, a mãe. A responsabilidade quase nunca recai sobre a figura do pai. No caso do referido estudante, o pai e a mãe viajaram juntos, mas segundo a fala da professora inicialmente a culpa pelo descaso com os/as filhos/as recaiu somente sobre a mãe.

Em relação ao aproveitamento, Valquir apresentou baixos conceitos. O estudante conseguiu apenas conceitos C durante o ano, exceto no 3º e 4º Bimestres que o mesmo conseguiu conceitos B na matéria de Português. No final do ano letivo, somente em Português o estudante conseguiu conceito B, no restante das matérias, conceito C.

Outros estudantes que foram citados pela professora Capitu constantemente como indisciplinados foram Higor e Ytálo, ambos brancos, com 11 anos de idade, sempre estudaram na escola. Os dois apresentam dificuldades de aprendizagem durante todos os anos que foram estudantes da escola. Segundo a professora, ambos só conseguiam avançar devido ao sistema de Progressão Continuada, pois os/as estudantes não são reprovados. De acordo com Capitu, eles têm o comportamento desatento e por isso não conseguem acompanhar as aulas, quase sempre os estudantes se distraem com conversas e brincadeiras como os/as colegas.

No relato acima percebemos também que de certa forma, a professora aponta o sistema de progressão continuada, como um fator que pode levar os/as estudantes a avançarem na escola sem aprender efetivamente o conteúdo. Sendo assim, conseguiriam avançar, porém a dificuldade de entender o conteúdo poderia causar nos estudantes certa dispersão, o que os levaria à indisciplina.

Em relação ao estudante Higor, a professora relata que o estudante é desatento em sala de aula, tem dificuldades de aprendizagem e problemas de disciplina constantemente. Observamos a professora chamando atenção do estudante: “Higor, preste atenção, estou falando”, “Higor atenção, pare de gracinhas, assim não tem como conseguir”. (PROF.<sup>a</sup> CAPITU).

No que concerne aos resultados de Higor, no 1º e 2º Bimestres, o mesmo só conseguiu obter conceitos C, o menor conceito referente a notas, para melhor entendimento. Poderíamos dizer que o estudante “ficou com vermelho” em todas as matérias (ver anexo 4). Narramos aqui apenas o 1º e 2º Bimestres, pois o estudante não continuou na escola sendo transferido no início do 3º Bimestre no mês de agosto. Não conseguimos obter por parte da escola ou da família explicações para transferência do estudante.

O estudante Ytálo também não conseguiu bons resultados durante o ano, no 1º e 2º bimestres o estudante só conseguiu conceitos C, a partir do 3º bimestre o estudante consegue conceitos B em Português, História e Ciências, no 4º bimestre, conceitos B em Português e Ciências, encerrou o ano com B em Português e Ciências e conceitos C no restante das matérias.

Não podemos nos esquecer também dos/as estudantes que não foram citados pelas professoras em nenhum momento, nem para críticas e nem para elogios, apenas permaneciam na sala, nunca eram escolhidos/as para desempenhar tarefas como buscar material, ou entregar algo para os/as colegas ou responder questões no quadro (essas tarefas geralmente eram desempenhadas pelas meninas que sentavam a frente). Destacamos esses/as estudantes que

apresentaram conceitos ruins no decorrer do ano e não percebemos esforço efetivo por parte das professoras ou pela supervisão em tentar ajudá-los, talvez pelo quantitativo de estudantes na sala, e a necessidade das professoras em estar em dia com o conteúdo o que não permitiria uma maior atenção aos/as estudantes com maiores dificuldades. O fato é que presenciamos outra forma de exclusão, não ter sua presença notada ou valorizada, não ter auxílio adequado para as dificuldades apresentadas em relação ao conteúdo de maneira efetiva também se configura como uma forma de exclusão. Assim,

O professor distancia-se do aluno com dificuldades de aprendizagem, mostrando mais interesse em cumprir o planejamento escolar do que auxiliar o aluno com um diferente ritmo de aprendizagem, resultando, muitas vezes, na exclusão do aluno com dificuldade de aprendizagem (VASCONCELLOS; MATTOS, 2009, p.10250).

Uma dessas estudantes, Magda, negra, de 12 anos não estudava na escola, era o primeiro ano em Uberlândia, a mesma não apresentava problemas de comportamento, sentava na última carteira e percebemos que apresentava graves problemas de aprendizagem com bastante dificuldade nas matérias de Matemática e Português. Não conseguia ler com clareza, demonstrando grande dificuldade. Recebeu conceitos C no 1º e 2º bimestres em todas as matérias, foi transferida de escola no 3º bimestre, não sabemos os motivos.

O estudante Ivo, branco, baixo, senta nas primeiras carteiras, no decorrer do ano letivo só conseguiu conceitos C, apresentava grandes dificuldades, especialmente na matéria de matemática. Os alunos citados não apresentavam problemas disciplinares, porém também sofreram processos de exclusão à medida que não obtiveram ajuda necessária para as dificuldades apresentadas.

Neste contexto destacamos também Érica, negra, de 12 anos, novata na escola. Segundo a professora, a mesma tem deficiência mental, por isso não consegue acompanhar a turma, a estudante não consegue ler com fluência e nem realizar as operações básicas de matemática. Segundo a professora, não foi repassado a ela que a estudante apresentava deficiência mental, a mesma só desconfiou a partir das observações que fazia dos/as estudantes.

“Observei que ela não conseguia ler direito tinha muita dificuldades, as crianças viviam mexendo com ela, aí pensei, que tinha alguma coisa estranha, pedi pra chamarem a mãe e ela confirmou a deficiência, até com laudo.” (PROFESSORA LÚCIA)

O relato da professora nos mostra outra vertente ainda não retratada neste trabalho. Em um momento em que a inclusão de estudantes com deficiência está em destaque, percebemos que algumas escolas não estão preparadas para receberem esses/as estudantes. No caso de Érica, a mãe da estudante já havia comunicado a escola até por meio de documentos, no caso laudo do médico. Contudo, essa informação não foi repassada para professora, que não sabia das limitações da estudante e da necessidade de um trabalho diferenciado. Lúcia nos relatou que tenta trabalhar com a estudante de maneira mais individual, quando tem tempo, pois são muitas crianças e algumas também com muitas dificuldades. De acordo com a professora, “Não tem como todos os dias trabalhar com ela, ela precisa de tempo de uma pessoa por conta, eu faço o que posso” (PROFESSORA LÚCIA).

No relato da professora, percebemos, também, que a escola pesquisada não oferece suporte para o trabalho com crianças com deficiência, pois, conversando com outras professoras, as mesmas nos relataram que a escola não possui um trabalho voltado, especialmente, para as crianças com necessidades especiais.

O caso de Érica nos leva a perceber como são empreendidas as formas de exclusão dentro da escola. Érica, como toda criança, tem o direito de aprender. Contudo, não são dadas as condições materiais para que esse fato aconteça. A falta de material adequado, a falta de pessoas, a falta de instrução para professora regente em como trabalhar com a estudante reforça a exclusão sofrida pela estudante, que está na sala, mas não está tendo seu direito primário à educação respeitado. Os conceitos obtidos por Érica retratam que a mesma obteve somente conceitos C, durante o ano letivo.

No que concerne aos estudantes Flaviano e Gerson, o primeiro sendo branco, de 11 anos, e o segundo, negro, também de 11 anos. Ambos já eram alunos da escola e, segundo a professora, apresentavam dificuldades na aprendizagem. A professora se referiu indiretamente ao sistema de Progressão Continuada: “Eles vão passando, passando, sem saber nada...” (PROFESSORA LÚCIA). Segundo ela, os estudantes também não conseguiam acompanhar a turma, estavam nas aulas de reforço. As professoras, em dois dias da semana, ministram aulas de reforço para os/as estudantes com dificuldades, mas, de acordo com Lúcia, o tempo é muito pouco, não sendo suficiente para sanar todas as dificuldades.

Os estudantes Flávio e Gerson apresentam dificuldades na aprendizagem. A escola oferece aulas de reforço para esses estudantes com dificuldades, mas, de acordo com a professora, o tempo de reforço não é suficiente. Assim, os estudantes continuam com conceitos baixos, pois não conseguem sanar suas dificuldades e a professora não consegue um trabalho efetivo com os mesmos, de maior atenção, pois precisa atender ao restante da turma.

Os estudantes Flaviano e Gerson apresentam motivos diferentes quando comparados a estudante Érica no que se refere à justificativa da dificuldade na aprendizagem. Todavia, as três crianças vivenciam a mesma realidade excludente, o que revela que a escola não consegue, em seu projeto pedagógico, incluir os/as estudantes que precisam de um planejamento diferenciado. Assim, continua perpetuando situações de desigualdades entre os estudantes.

A inclusão escolar é um dos maiores desafios na educação brasileira, pois requer transformações em um sistema criado para atender alunos supostamente homogêneos, ou seja, possuem a mesma faixa etária, o mesmo nível e ritmo de aprendizagem, onde o ensino é comum para todos. No, entanto é sabido que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem que este deve ser respeitado e não, punido por sua dificuldade em acompanhar o ritmo dos demais alunos. (VASCONCELLOS; MATTOS, 2009, p. 10249)

No que concerne aos resultados formais dos estudantes Flaviano e Gerson, verificamos que Flaviano no 1º e 2º bimestres obteve somente conceitos C, no 3º bimestre, pegou transferência saindo da escola. Segundo a professora, a família faria uma mudança. Gerson, no 1º bimestre conseguiu um conceito B em História, o restante foram conceitos C. No 2º bimestre também um conceito B, na matéria de Português, Gerson também saiu da escola, mas não por transferência, foi por abandono.

Outra situação observada refere-se às estudantes Aline e Marina estudantes da turma Lucíola. Iniciaremos nosso relato pela estudante Aline, a mesma é da turma da professora Lúcia. Ela é a única estudante que foi constantemente citada pela professora de forma negativa. A aluna é negra, de cabelo crespo, costuma ir para escola com roupas bem simples e, algumas vezes sujas. Aline por vezes não traz material e, segundo a professora, tem o caderno incompleto, não faz as atividades e sempre está conversando com as colegas. No mesmo dia em que a professora estava falando sobre a reunião com a família, quando chegou a vez de Aline, a professora disse que nunca havia visto a mãe da estudante: “Vai acabar o ano e eu não conheço sua mãe, ainda mais sua mãe que eu preciso conversar com urgência, pois você é muito custosa”. Neste momento a estudante parou o que estava fazendo e ficou em silêncio.

Percebemos claramente uma situação de avaliação informal, a qual a estudante é submetida. Nesse caso, a avaliação ajudou a perpetuar processos de exclusão. Outros exemplos são: “Olha só não faz nada na sala, nada, todo dia é isso”, “Vira pra frente Aline, por isso que você não consegue nada”. Villas Boas (2006) nos ajuda a refletir quais atitudes

dos professores/as são prejudiciais aos/as estudantes, apontando quais direcionamentos não devem ser usados em processos de avaliação informal. “Não comenta em voz alta suas dificuldades ou fraquezas, não faz comparações, não usa gestos nem olhares de desagrado com relação à aprendizagem.” (BERTAGNA, 2006, p. 84).

Porém, não é somente nesse sentido que percebemos processos de avaliação informal compreendidos pela professora em relação à estudante. No que concerne às questões referentes a gênero, a mesma também sofre processos de exclusão de forma sutil, quase imperceptível. Para entendermos melhor a afirmação, vamos nos reportar a outra estudante, Marina.

A estudante Marina nos chama a atenção por vivenciar o jeito de ser menina de maneira diferente da maioria das outras meninas da sala. A mesma é considerada uma das melhores estudantes da sala, e exibe características do que hoje popularmente é denominado como “Patricinha”. A mesma é loira, de olhos bem castanhos, utiliza maquiagem, exibe unhas sempre pintadas, os cabelos muito bem escovados. No primeiro dia de observação, aquela criança, com características de uma moça, chamou nossa atenção. Em certo período da aula, a professora nos mostrou a estudante, dizendo o nome e que era uma das melhores. Comentou sobre seu estilo e como chamava atenção na sala, por suas roupas e por sua vaidade. A professora pediu para que Marina viesse até nós para mostrar os materiais e o pequeno ventilador, rosa, que levava com ela. A professora fez o seguinte comentário: “Olha como ela é toda vaidosa, olha os materiais, a roupa, até parece gente grande” (PROF<sup>a</sup> LÚCIA).

Observamos como as formas de ser menina ou menino podem e são construídas socialmente nas famílias e nas escolas. No caso da estudante Marina, presenciamos claramente que a atitude da professora pode ser percebida como uma forma de reforço e aprovação do jeito de ser menina, vivenciado pela estudante. Notamos que essa aprovação também extrapola os limites da sala de aula, pois, certo dia em que conversávamos com a supervisora, Marina entrou na sala para dar um recado e foi elogiada, pela roupa e pelo material (O material da estudante é cor de rosa e os cadernos, os lápis e todo material fazem menção às princesas). “Ela parece uma mocinha, olha só” (Supervisora).

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem também através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e agir, condutas e posturas apropriadas (LOURO, 2003, p.41).

Considerando as duas estudantes, Aline e Marina, podemos estabelecer uma comparação entre as duas, cada uma vivenciando um jeito de ser menina diferente. Não

estamos, nesse trabalho, estabelecendo que exista um jeito correto ou não de ser menina, mas de constatar que algumas formas de exercer a feminilidade são mais aceitas que as outras e esse fato é percebido com clareza na sala de aula, quando comparamos as relações estabelecidas pelas estudantes e pela professora, e qual o grau de aceitação da professora em relação a cada uma.

Estabelecendo um paralelo entre as meninas, de um lado temos Aline, negra, pobre, com roupas e materiais escolares simples, considerada pela professora como inquieta, desatenta e desorganizada. Vivência situações de exclusão constantemente provocadas pelos comentários e olhares de desaprovação da professora em relação à estudante: “Que bagunça, todo esse material bagunçado, todos esses cadernos com orelha de burro e ainda não para de conversar, vou te por pra fora...” (PROFESSORA LÚCIA).

A estudante Marina, por sua vez, branca, de boas condições financeiras, roupas e materiais caros, considerada pela professora como melhor aluna da sala, sempre elogiada pelo zelo com o material e o jeito que se porta na sala, tendo sempre evidenciado seu comportamento, como um modelo a ser seguido pelos/as outros/as estudantes. No caso, a avaliação informal aconteceu de forma positiva com intuito de promover e, mesmo que inconscientemente, aprovar como correto o jeito de ser de Marina.

Duas estudantes na mesma turma vivenciam de maneiras diferentes as consequências das avaliações informais. Não é o foco central deste trabalho, mas importa salientar, também, que dentro das relações de feminilidade existem variáveis importantes a serem consideradas, como raça e classe social, ou seja, as meninas negras e pobres sofrerão mais processos de exclusão do que as meninas brancas e de boas condições financeiras. Sendo assim, a título de ilustração, Carvalho (2004, p.250) nos mostra que “nos dados referentes à defasagem entre série cursada e idade, pessoas negras do sexo masculino têm maiores dificuldades em sua trajetória escolar, seguindo de mulheres negras, homens brancos, e em melhor situação, mulheres brancas”.

Notamos que as meninas negras e pobres, muitas vezes, estão sujeitas a processos de exclusão na sua trajetória escolar – processos pautados pelo fato de não estarem de acordo com os padrões estabelecidos como mais aceitáveis pelas professoras ou pelas pessoas da escola.

No que concerne aos resultados das avaliações formais durante o ano letivo, nos atentamos em observar especialmente os conceitos empreendidos para as estudantes Aline e Marina, tentando identificar as relações entre as avaliações informais e o resultado das

estudantes, bem como os/as outros/as estudantes que também não foram bem conceituados/as durante o ano letivo.

No que diz respeito à estudante Aline, verificamos que a mesma no 1º, 2º e 3º Bimestres apresentou somente conceitos C, no quarto Bimestre verificamos que a estudante não frequentou mais as aulas, a situação da mesma se configurou como abandono. A escola não forneceu informações que pudessem justificar os motivos do abandono da estudante.

Os resultados formais da estudante Aline nos remetem a refletir como os processos de exclusão são concretizados nas nossas escolas, muitas vezes, pautadas em situações de avaliação informal. Como presenciamos nos relatos envolvendo a estudante, sobre este fato Freitas (2011) nos alerta que as práticas avaliativas levam o/a estudante a desenvolver ao longo do período escolar imagens de si mesmo positivas ou negativas. Ao longo do tempo, o aluno desenvolve uma auto-imagem positiva ou negativa que afeta profundamente o seu desempenho, as avaliações informais são um elemento a mais para construção dessas imagens, no caso de Aline de maneira negativa. Não podemos afirmar que os baixos conceitos tenham sido os principais responsáveis para que a estudante tenha abandonado os estudos, porém pode ter sido um dos fatores que contribuiu para a saída da estudante da escola.

Em contrapartida, quando analisamos os resultados da estudante Marina a mesma apresenta na sua maioria conceitos A. Durante o período letivo, obteve apenas três conceitos B, no 1º bimestre em Ciência e no 2º bimestre em Matemática e Ciências. No caso da estudante Marina, a avaliação informal teve efeito positivo, pois percebemos que a mesma traçou uma trajetória de sucesso, pautada também pelo incentivo empreendido pela professora, incentivo este que não foi percebido pela professora quando nos referimos à aluna Aline.

Observando os resultados apresentados no decorrer do ano letivo, podemos estabelecer algumas relações entre os resultados expostos e as situações narradas que se configuram como situações de avaliação informal. Sabemos que outros motivos podem influenciar nos resultados finais das avaliações como dificuldade de aprendizagem, por exemplo, porém neste trabalho nos centramos nas avaliações informais e nas questões de gênero como aspectos importantes para o resultado atingido pelos/as estudantes.

No que se refere à turma Dom Casmurro, analisando a relação dos conceitos, dos/a estudantes citados pela professora. Com as situações de avaliação informal, podemos concluir que dos/a sete estudantes, apenas dois, Luan Gustavo e Talita, obtiveram conceitos médios, ou seja, 70% dos estudantes que constantemente eram citados pela professora como desatentos indisciplinados e que sempre estavam envolvidos em situações conflituosas com a professora

eram os mesmos que não conseguiram boas médias, durante o ano letivo. Esse fato nos leva a considerar que as avaliações informais e os juízos da professora em relação aos/as estudantes têm influência nos resultados formais dos mesmos. O que o/a estudante representa na sala de aula, as imagens construídas são um forte elemento para o/a professora organizar seu pensamento no momento da nota. Nesse sentido, Villas Boas (2006) nos apresenta um exemplo clássico de como esse fato pode acontecer.

A avaliação informal da grande flexibilidade de julgamento ao professor, devendo ser praticada com responsabilidade. Um dos exemplos disso é o costumeiro “arredondamento de notas”, que consiste em o professor aumentá-las ou diminuí-las segundo critérios por ele definidos e nem sempre explicitados. Além disso, esses critérios costumam ser diferentes para cada aluno. Quanto é feito para aumentar a nota, os argumentos usados costuma ser o aluno é organizado, freqüente, bonzinho, faz os deveres de casa. Por outro lado, o arredondamento é feito, também para diminuir a nota, usando-se justificativas do seguinte tipo: o aluno é desobediente, conversador, não faz as atividades, chega atrasado, é preguiçoso, são argumentos advindos da avaliação informal. (VILLAS BOAS, 2006, p.83)

A explicação acima retrata na prática uma das maneiras mais comuns em que a avaliação informal influencia de maneira direta nos resultados formais dos/as estudantes. No caso do nosso trabalho, a professora trabalha com conceitos e não trabalha com a reprovação, porém, mesmo assim, conseguimos perceber claramente as influências negativas das avaliações informais na trajetória escolar dos/as estudantes.

Atrelada às questões da avaliação informal, voltemos o nosso olhar para as questões de gênero. Das crianças constantemente citadas pela professora Capitu, apenas uma era menina e esta não está no grupo dos estudantes que obtiveram conceitos mais baixos, ou seja, 86% dos estudantes mencionados pela professora como “desobedientes”, “desatentos”, “indisciplinados”, eram meninos. Às vezes, quando conversávamos sobre o temperamento agitado da turma, a professora se justificava com a frase: “Também tenho muitos meninos” (PROF<sup>a</sup> CAPITU). Essa frase nos revela as imagens construídas acerca dos comportamentos atribuídos a meninos e meninas, implicitamente a professora quis dizer que os meninos apresentam comportamento mais problemático que as meninas e que talvez a sala fosse mais tranquila se fosse composta por mais meninas.

A análise aqui empreendida está centrada no olhar construído pela professora acerca das questões de gênero, e não em uma visão binária e em alguns momentos estereotipada de como se comportam os meninos e as meninas. Calcamos nas percepções da professora e como a mesma percebe ou não essas questões na sala de aula. Na entrevista que realizamos

com a professora Capitu, fizemos algumas perguntas relativas à avaliação e as questões de gênero. A docente não considera que tenha alguma diferença nas avaliações, entre meninos e meninas, mas, na sua trajetória escolar, nos relata que as diferenças aconteciam calcadas no quesito comportamento. Geralmente a diferenciação era feita com os/as melhores estudantes da sala, que eram meninos e meninas e geralmente ocupavam as primeiras carteiras. Assim, na primeira questão perguntamos a professora: “Quando você estudava, notava alguma diferença nas avaliações realizadas pelas professoras, especialmente diferença nas avaliações entre meninos e meninas”?

“Olha diferença entre gêneros não, meninos e meninas não, eu notava diferença entre as crianças que tinham mais afinidade com a professora, alguns que eram mais próximos, os mais bonzinhos tinham sempre notas melhores, eram aqueles melhores da sala, sempre escolhidos para levar um recado, escrever no quadro, essas coisas que toda criança gostava de fazer na escola, que gostava de ser escolhida.” (PROFESSORA CAPITU)

Percebemos que a professora reconhece que na sua trajetória escolar as crianças mais bem comportadas obtinham vantagens em relação às outras, independente de ser menino ou menina. Porém fazendo um paralelo com a sala da professora percebemos que as crianças que mais desenvolvem as tarefas citadas por ela, como levar recado, escrever no quadro e consideradas mais bem comportadas são as meninas, ou seja, essas relações de gênero de tão comuns se tornam imperceptíveis pela professora. “São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados, que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e em especial de desconfiança” (LOURO, 2003, p. 63).

Também perguntamos a professora sobre as possíveis influências da maneira como ela foi avaliada na escola com a maneira como ela avalia os/as estudantes e quais critérios ela utiliza para avaliar:

“Sinto sim, na avaliação que tive dos meus professores. Mas a influência também dos professores da Faculdade, lembro muito da avaliação formativa, não classifica, não exclui não é isso? Quanto a minha avaliação, não separo ninguém são todos iguais e eu considero o aluno como um todo como se comporta na sala se é participativo, faz os trabalhos, responde as questões, mas eles são daquele jeito que você viu, bem desinteressados.” (PROFESSORA CAPITU)

Analisando a resposta empreendida pela professora, percebemos que ela admite haver influência e destaca a formação empreendida na faculdade. No que concerne aos critérios de avaliação, a professora inicialmente relata que não existe distinção nos processos avaliativos,

porém na mesma resposta, relata as características necessárias para que o/a estudante seja bem avaliado: “Considero o aluno como um todo como se comporta na sala se é participativo, faz os trabalhos, responde as questões”. Ou seja, a professora nesta frase já define quem serão os/as possíveis estudantes que terão mais chances de conseguirem bons resultados. Mas também na mesma frase percebemos que a professora aponta uma característica que seria considerada ruim nos processos avaliativos, o desinteresse dos estudantes.

Percebemos na resposta da professora Capitu, dos aspectos a serem considerados, a mesma em nenhum momento percebe as relações de gênero implícitas nas avaliações empreendidas por ela, as características como participação, responsabilidade na realização de tarefas. Quando consideramos os/as estudantes da turma da professora, percebemos que essas características são apresentadas, na sua grande maioria pelas meninas, em contrapartida o desinteresse foi uma das características mais citadas pela professora quando se referia aos/as estudantes que apresentavam situações consideradas de indisciplina pela professora e esses na sua maioria eram meninos.

Consideramos também na resposta da professora como a avaliação informal influencia nas decisões em relação à avaliação formal, podemos perceber que na resposta da professora a avaliação acontece de maneira processual, no cotidiano, nas relações empreendidas na sala, percebemos até as características apontadas pela professora que influenciam nas imagens formadas sobre os/as estudantes. Assim, podemos concluir que as avaliações informais permeadas por questões de gênero podem influenciar nos resultados formais de meninos e meninas.

No 5º ano Lucíola, a avaliação informal esteve presente em muitos momentos, mas se configurou de maneira efetiva com as estudantes Aline e Marina, neste caso todas são meninas. Porém se consideramos os/as estudantes que apresentaram maiores dificuldades durante o ano letivo, dos/as cinco crianças dois são meninos e três meninas, ou seja, 40.

A entrevista também foi realizada com a professora Lúcia que apresentou suas concepções acerca de avaliação e questões de gênero. Na primeira questão, perguntamos a professora, “Quando você estudava, notava alguma diferença nas avaliações realizadas pelas professoras, especialmente diferença nas avaliações entre meninos e meninas? “Olha nenhuma, pelo menos nunca reparei, na minha visão todos eram tratados de maneira igual pelas professoras mesmo porque todas exigiam da turma comportamento exemplar” (PROFESSORA LÚCIA).

Percebemos que a professora não reparou se existia diferenciação nos processos avaliativos, porém relatou que na infância, no que concerne à avaliação, a mesma presenciava

processos de violência empreendidos pelas professoras. Desse modo, percebemos que a avaliação ficou marcada de maneira negativa, pois era utilizada para punir e humilhar os estudantes. Perguntamos a professora: “Você como professora ao avaliar percebe alguma influência, assim, você acha que a maneira como você foi avaliada influencia a maneira como você avalia? e o que você considera ao avaliar?”.

Não nenhuma, mesmo porque na minha época a professora ficava com uma régua de pau na mesa, aí dos alunos que não copiassem ou falasse a tabuada... antes essa forma de conduzir a aula ou de avaliar era padrão hoje as metodologias diferentes.(PROFESSORA LÚCIA).

De formas diferentes, as avaliações marcaram a vida das professoras. Capitu, na sua infância não percebia as diferenças no que concerne às questões de gênero, mas em relação ao comportamento, porém, mesmo sem perceber as questões de gênero na sua trajetória como estudante. Já a professora Lúcia vivenciou as avaliações de maneira diferente, presenciando rigidez e violência nos processos avaliativos.

Apesar de negarem percebemos nas práticas empreendidas pelas professoras que as influências existem. A professora Capitu, por exemplo, considera importante a questão do comportamento. Quando relata sobre os estudantes de sua sala, percebemos em suas falas menções relacionadas ao comportamento, privilegiando de certa forma os/as estudantes considerados/as bem comportados/as. Já em relação à professora Lúcia, notamos que a rigidez da mesma em relação aos estudantes pode apresentar traços da forma como a mesma foi avaliada ou como eram conduzidas as aulas no período em que a professora era estudante.

### **3.6 Pontos para refletir acerca das questões de gênero e avaliação**

Quando refletimos acerca das avaliações informais empreendidas pelas docentes e a influência que as mesmas podem ter na trajetória escolar dos/as estudantes, não podemos nos esquecer de que esses processos não são de responsabilidade única dos/as docentes. Fatores importantes incidem sobre o trabalho dos/as professores que muitas vezes dificultam que os mesmos possam utilizar a avaliações informais de maneira a promover os/as estudantes. Os docentes fazem parte de uma escola, com projeto político pedagógico orientado por políticas públicas implementadas pelo Estado. A relação professor/a e estudante não pode ser percebida de maneira isolada, como se não fizesse parte de um sistema que muitas vezes não promove a inclusão dos/as nossos/as estudantes. Assim,

A avaliação, em sala de aula, também implementa os objetivos globais da escola e, portanto, tem a ver com o seu projeto político-pedagógico, objeto de avaliação institucional. Tais objetivos, não se constituem independentemente da sociedade. A própria escola incorpora em sua dinâmica poderosos limites para a ação do professor que dificultam a utilização dos juízos que faz do aluno em seu sentido positivo. Considerar a dimensão do trabalho pedagógico da escola é importante porque impede que nos limitemos à interação entre professor e aluno, como se ela fosse uma relação isolada (FREITAS, et. al, 2011, p.30).

Dessa maneira, outros fatores, além da ação dos/as professoras, podem influenciar para os processos de exclusão também através das questões de gênero. O desenvolvimento do estudo nos possibilitou perceber como os resultados ruins atingem na sua maioria o grupo de meninos. Esses resultados nos levam a pensar na urgência de discutir as questões de gênero no espaço escolar, e tentar discutir quais variantes levam as meninas a apresentarem melhores resultados avaliativos que os meninos, pois, são essas questões que estão implícitas em algumas situações de fracasso escolar. Porém Carvalho (2003) nos alerta para o cuidado que devemos ter ao trazer para o debate as relações de gênero na escola e sua relação com o fracasso escolar dos meninos, no sentido de não cairmos em estereótipos pautados em uma concepção machista que culpabilize as mulheres e a sua presença majoritária nas escolas, pelo fracasso escolar dos meninos.

O debate acerca das questões de gênero e avaliação deve vislumbrar a discussão de novas maneiras de pensar a avaliação, uma avaliação que esteja voltada para a formação do/a estudante e servir como auxílio nos processos de construção de conhecimento, um conhecimento que deve ser construído considerando as experiências, expectativas e vivências dos estudantes, ou seja, conhecimento que esteja vinculado à vida.

Neste sentido, discutir gênero e avaliação se configura como uma forma de resistência aos processos que conduzem as situações de exclusão, nas nossas escolas e na sociedade. Sabemos que não é uma tarefa fácil, pois muitos fatores nos levam a reproduzir e produzir tais atitudes, mas precisamos nos posicionar a favor de uma educação mais justa que permita aos/as estudantes o direito a educação que os/as conduza a aprendizagem. Devemos aprender a nos desvencilhar de nossos preconceitos, nossas representações, nossos medos e anseios, que muitas vezes se tornam barreiras que nos impedem de cumprir com nosso papel de educador e educadora de promover uma educação que seja justa para todos e todas considerando as diferenças, sem torná-las instrumentos que conduzam à exclusão.

#### **4 AS MARCAS DO MACHISMO PRESENTES NA ESCOLA CAPITÃES DE AREIA**

O presente capítulo tem como objetivo retratar as concepções machistas presentes na Escola Capitães da Areia. Essas concepções foram percebidas considerando o questionário acerca das questões de gênero e avaliação respondidos pelas professoras e pelos/as estudantes da escola. O mesmo retratou o quanto o machismo ainda está presente em nossa sociedade em nossas escolas e nas relações que estabelecemos no cotidiano como homens e mulheres, meninos e meninas.

O questionário se configura como um instrumento que pode nos dar um panorama de como pensam os/as estudantes e professoras da escola e a visão acerca de situações recorrentes na sociedade envolvendo relações entre homens e mulheres, meninos e meninas. Tendo como parâmetro as respostas empreendidas pelos meninos e meninas e as professoras da escola, verificamos que, em algumas questões que retratam situações sociais referentes a gênero, os/as mesmos/as confirmaram posturas machistas.

As relações de gênero ancoradas pelo machismo e sexismo ainda estão muito presentes em nossa sociedade, as mesmas podem ser verificadas através das respostas

empreendias nos questionários. Essa constatação retrata o quanto ainda precisamos avançar em busca de uma sociedade mais igualitária.

Quando tratamos de desigualdades verificamos que as mulheres ainda estão em mais desvantagens sócias que os homens. Segundo dados do PNAD/2008, essas desvantagens são mais aprofundadas quando consideramos a variável raça. Os dados demonstram também que as mulheres, apesar de terem uma vantagem acerca da escolaridade, esta não se reflete na ocupação de cargos de liderança, na melhora de salários e na divisão do trabalho doméstico. Ainda, segundo dados da pesquisa, das 97 milhões de pessoas presentes no mercado de trabalho, 43,7% são mulheres. O maior índice de desemprego encontra-se entre as mulheres negras com 10,8%, comparada a 8,3% para as mulheres brancas, 5,7% para homens negros e 4,5% para homens brancos. Percebemos as diferenças estruturais no que concerne ao acesso ao mercado quanto utilizamos como referência as questões de gênero.

Em relação às ocupações informais, percebemos que as mesmas são na sua grande maioria ocupados pelas mulheres e negros, elas possuem rendimentos mais baixos que os homens mesmo tendo nível maior de escolaridade. Em relação ao trabalho doméstico, 21% das mulheres são negras, 12% brancas e 47% pardas. Quanto à carteira assinada, somente 35% das mulheres, negras e brancas, o documento. (Informe Brasil - Gênero e Educação 2011, p.5).

As informações acima são exemplo da grande desigualdade que ainda permeia a sociedade no que se refere às questões de gênero e raça.

Falar de machismo nos leva a pensar em algumas teorias que explicam as engrenagens que fundamentam e justificam o machismo na nossa sociedade, entre elas, a teoria do determinismo biológico, ou seja, o homem, por sua natureza possui atributos que o faria naturalmente superior as mulheres.

Há algo geneticamente inerente no macho de maneira que os deterministas biológicos argumentariam que isto naturalmente o torna o sexo dominante; este “algo” falta às fêmeas e como resultado, as mulheres não só são naturalmente subordinadas, mas também geralmente muito satisfeitas com sua posição, desde que esta lhes proporcione proteção e oportunidade de valorizar os prazeres maternos. (ORTNER, 1979, p.99)

A descrição apresentada acima pelo autor retrata uma concepção de inferioridade feminina fundamentada na diferença biológica. No entanto, o mesmo autor refuta tal concepção ao afirmar que as diferenças biológicas entre homens e mulheres existem, porém os fatores que fazem dessas diferenças motivos para afirmar a superioridade masculina e a

inferioridade feminina estão pautados nas estruturas culturais da sociedade e como as mesmas se desenvolvem, assim, “certos dados e diferenças somente adquirem significado de superior/inferior dentro da estrutura de sistemas de valores culturalmente definidos.” (ORTNER, 1979, p.99).

Desta forma a representação da mulher se vincula aquela que gera a vida aproximando sua imagem às funções domésticas, aquela que será responsável por cuidar das crianças, do lar, enquanto o homem é o que tem sua imagem vinculada ao universo público, ou seja, o que está presente na sociedade e mais apto que as mulheres para ocupar os cargos de liderança. Assim, o papel destinado as mulheres é desvalorizado quanto temos como referência o poder o status.

Outra concepção utilizada para explicar as discriminações sofridas por parte das mulheres baseia-se na visão de que nossa sociedade está calcada na divisão de gêneros. Na obra *Mulheres: O gênero nos une a classe nos divide*, escrita por Toledo (1998), a autora cita a teoria da feminista Juliet Mitchel, que acredita que nossa sociedade está baseada na divisão de gêneros e nas desigualdades entre homens e mulheres e esse processo teve início com a divisão social do trabalho. Segundo a feminista as desigualdades acontecem quando consideramos femininas as atividades realizadas pelas mulheres e masculinas as realizadas pelos homens.

Outro aspecto apontado na obra de Toledo (1998), também baseada nas teorias de Mitchel relata que a mulher, muitas vezes, exerce duas funções, o trabalho dentro de casa e o trabalho fora de casa, ocupando duas posições ao mesmo tempo. Assim, segundo a feminista as mulheres teriam menos oportunidades de serem promovidas ou ganharem melhor, pois não renderiam tanto quanto os homens que não desempenham duas funções como as mulheres.

De acordo com Toledo (1998), em oposição à visão da estrutura social baseada nos gênero, destacamos a visão marxista, que considera que as diferenças entre os sexos e a discriminação feminina, se ancoram inicialmente na divisão de classes. Essa divisão considera que os processos sociais inclusive de discriminação das mulheres têm como fundamento a estrutura econômica capitalista que geralmente empurra as mulheres para situações de exclusão.

Nessa vertente, Marx e Engels (1970) afirmam que a opressão feminina está ligada diretamente a divisão social do trabalho e de classes, fenômeno que acontecia também dentro das famílias. Essa divisão configura-se de maneira desigual, para homens e mulheres. Para os autores, a divisão do trabalho dentro das famílias configura-se como uma divisão sexual, em que são determinadas as funções femininas e masculinas, sendo as funções femininas voltadas

para o cuidado da casa e com a criação dos filhos e filhas. Os autores afirmavam, ainda, que a família seria, também, uma espécie de propriedade masculina, na qual as mulheres e as crianças seriam consideradas propriedade dos homens.

Assim, consideramos que a discriminação da mulher não pode ser considerada sem observarmos também a divisão de classes, pois as mulheres não vivenciam os processos de exclusão da mesma maneira. As mulheres operárias vivenciam a discriminação de maneira diferente quando comparadas as mulheres ricas, ou seja, pensar o machismo hoje nos leva a ampliar nosso olhar para as divisões de classes que existe na nossa sociedade e pode, sim, ser um elemento importante para definir as posições ocupadas por homens e mulheres. "As mulheres da classe trabalhadora sofrem, antes de tudo, uma discriminação entre classes, relação desigual entre elas e as mulheres burguesas, ou entre elas e toda burguesia" (TOLEDO, 1998, p.8).

No que concerne à visão marxista que justifica a desigualdade entre homens e mulheres se pautada fundamentalmente na divisão de classes, acreditamos que não podemos nos ancorar somente na divisão de classes para justificar a discriminação entre homens e mulheres, visto que outros fatores são importantes para que essa opressão ocorra. A divisão de classes sozinha não consegue abarcar a complexidade que envolve tais relações de exclusão, pois "a opressão é um conjunto de atitudes que envolvem também categorias psicológicas, emocionais, culturais e ideológicas. A correspondência entre essas e estrutura econômica é muito complexa e pode variar de acordo com a época histórica" (TOLEDO, 1998, p. 5).

Considerando os aspectos relativos às duas vertentes, importa saber que nossa sociedade está marcada por relações de gênero desiguais e não somente por elas, mas também por relações étnicas e econômicas, entre outras, que também produzem exclusão. Não podemos considerar apenas um aspecto ou outro para definir os processos de discriminação que atingem as pessoas, neste caso específico as mulheres. Desse modo, "os sujeitos são ao mesmo tempo homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de partido político" (LOURO, 2003, p. 51).

Nesta vertente, não podemos nos abster de relatar sobre as situações de exclusão que envolvem questões de gênero, ou seja, as variações de gênero que ultrapassam o binômio homem-mulher e que, também, são passíveis de exclusão, como os homossexuais, lésbicas, transexuais, bissexuais.

Mesmo com as diversas formas de manifestação de gênero e sexualidade, a abertura de um espaço cada vez maior pelas mulheres, e toda efervescência social buscando derrubar

barreiras e preconceitos, a dominação masculina é muito presente. Em vários países, percebemos que as mulheres ainda sofrem processos discriminatórios de cunho religioso, político, cultural. Tomemos como exemplo as mulheres judias, que só agora ganharam o direito de expressar com liberdade sua religiosidade da mesma forma que os homens. Por outro lado em alguns países, como o Afeganistão, as mulheres são mortas por apedrejamento pelo fato de não aceitarem as imposições por parte dos pais, maridos ou irmãos.

Esses são alguns exemplos que retratam como a luta das mulheres ainda está distante do fim. As mulheres não podem amortizar ou nos levar a esquecer que as desigualdades existem e estão presentes, tanto no âmbito particular, como no coletivo. “Os homens dominam coletiva e individualmente as mulheres. Esta dominação se exerce na esfera privada ou pública e atribui aos homens privilégios materiais, culturais e simbólicos” (LANG, 2001, p.461).

Essa dominação é marcada por uma sociedade que concede aos homens mais vantagens, através da designação de tarefas e funções de mais valor social, como empregos bem remunerados, cargos de direção ou de chefia, ou quando os cargos são iguais, os homens ganham bem mais que as mulheres. Para elas são designadas as tarefas e funções de pouco valor social e econômico, como o trabalho de empregada doméstica, cuidadora, professoras (especialmente da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental), entre outras.

A opressão existe e está presente em nossa sociedade, nas instituições que a compõe. No caso da instituição escolar, a opressão está presente nas relações empreendidas entre os meninos e meninas e entre os homens e mulheres que compõem este espaço.

As relações existentes na escola marcadas pelos seus tempos, determinados espaços e símbolos dizem quais lugares estão reservados às meninas e aos meninos. Esse fato acontece de maneira tão natural à comunidade escolar que não nos leva à percepção da concretização das diferenças dentro da escola. Neste sentido, Louro (2003, p. 60) nos relata que "registramos a tendência nos meninos de invadir os espaços das meninas, interromperem suas brincadeiras e usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ordem natural das coisas".

As situações que ocorrem na escola entre meninos e meninas, homens e mulheres revelam possíveis opressões que acontecem através de gestos, movimentos, palavras. Essa dinâmica se torna tão natural que passa a constituir os jeitos de ser menina ou de ser menino, homem ou mulher, delimitando espaços e designando o comportamento ideal e esperado. Assim, segundo Bordieu (1995), as diferenças presentes nas relações de gênero estão

fortemente representadas pelas trocas simbólicas, ou seja, as representações que se estruturam nas instituições sociais inclusive na escola.

As respostas empreendidas pelos/as estudantes e professoras são reflexo da sociedade machista em que vivemos. Porém devemos entender como esses pensamentos são construídos e consolidados. De acordo com a socióloga Marília Moschkovich (2013), todos e todas vivemos em uma mesma sociedade, com valores e posturas (hierárquicas) em relação às questões de gênero. Sendo assim, segundo a autora, geralmente pautados nos costumes, crenças, valores e vivências sociais, fazemos algumas associações em relação ao “ser mulher” e “ser homem”. Essas associações, de certa forma, nos levam a pensar quais comportamentos, atitudes, maneiras de pensar e escolhas seriam adequados para homens e para mulheres. Como exemplo para explicar como o machismo está ancorado em nossa sociedade e acontece de maneira bem natural, Moschkovich (2013) utiliza a associação que fazemos entre as mulheres e a emotividade. Segundo a socióloga, quando relacionamos a emotividade como uma característica própria das mulheres, involuntariamente já “ensinamos” às meninas a serem meninas e, conseqüentemente, a serem emotivas. Essa característica deixa de ser uma diferença entre os gêneros e passa a ser uma desigualdade a partir do momento que a emotividade (característica tida como feminina) é entendida como um sentimento negativo, entendido como fragilidade quanto tratamos da ocupação de espaços como a política, o mundo dos negócios, entre outros. Logo, as mulheres não seriam aptas a ocupar esses espaços, que seriam voltados aos homens, que, por serem homens, não possuem a característica da emotividade, portanto, estariam mais preparados para ocupar tais espaços. Ainda, de acordo com Moschkovich (2013), esse seria o machismo estrutural que leva uma grande parcela da população, homens e mulheres através de esquemas mentais primários relacionarem as características atribuídas às mulheres como negativas quando nos remetemos às posições de maior poder e prestígio em nossa sociedade.

Essas relações fazem com que as mulheres sejam bem mais cobradas que os homens quando ocupam cargos que seriam vistos na sociedade como voltados para o público masculino, como por exemplo, executivas, motoristas, seguranças, prefeitas, vereadoras, presidentas, entre outros.

Devemos considerar que os/as sujeitos/as que frequentam a escola, como estudantes, docentes, entre outros, também estão na sociedade vivenciando relações machistas. Essas relações são produzidas e reproduzidas dentro e fora da escola, fazendo parte do cotidiano de meninos e meninas, homens e mulheres.

No contexto da escola pesquisada, verificamos como essas relações estão presentes nas

respostas empreendidas pelos meninos e meninas do 5º ano. Através dessas respostas, percebemos o quanto as concepções machistas estão impregnadas nas falas e nas respostas das crianças.

Para obter uma visão mais clara referente a como pensam os meninos e as meninas, separamos os questionários com as respostas das meninas e dos meninos. Essa dinâmica não pode ser realizada com as professoras, visto que somente professoras mulheres responderam ao questionário.

No quinto ano da escola Dom Casmurro vinte estudantes responderam ao questionário deste quantitativo, 50% eram meninos e os outros 50%, meninas. No que se refere à idade cronológica, meninos e meninas estão na faixa etária entre 10 e 11 anos.

O mesmo questionário foi respondido pelos estudantes da outra turma do 5º ano Lucíola. Nessa turma, dos estudantes que responderam o questionário, 56% são meninas e 44% são meninos.

Com intuito de conhecermos como os/as estudantes da escola e o corpo docente percebem as relações entre gênero e avaliação, formulamos onze questões, com os referidos temas. Dessas, oito referem-se especificamente às questões de gênero e como as mesmas são percebidas socialmente. As outras se referem a como as questões de gênero são percebidas na perspectiva da avaliação. Nas duas últimas questões, os/as respondentes escolheram, através da utilização de símbolos, quais brinquedos e quais brincadeiras seriam de meninos ou meninas.

No que se refere ao questionário respondido pelas professoras foram realizadas algumas perguntas que não estavam no questionário dos/as estudantes, pois eram específicas para pessoas adultas. Do grupo de professoras respondentes obtivemos 10 devolutivas, todas as professoras do turno da tarde, horário em que a pesquisa estava sendo realizada. O grupo das respondentes apresentava as seguintes características: 20% têm de 26 a 30 anos, 30% de 46 a 50 e a maioria das professoras respondentes tem idade de 31 a 35 anos. No que se refere ao estado civil, 20% das docentes são solteiras, 20% separadas, 10% viúvas e 50% declararam ser casadas. Em relação aos filhos 60% das respondentes declaram ser mães.

Quanto ao grau de instrução 100% das respondentes possui superior completo, tendo 40% realizado seus cursos em Instituições públicas e 60% em Instituições Particulares. Em relação aos cursos 50% cursaram Pedagogia, 20% Normal Superior, 10% História e 20% Letras. Quanto à pós-graduação 90% declararam ter curso de pós-graduação, todos na área da Educação. A situação funcional, 60% das professoras declararam ser contratadas e 40% efetivas. Na situação trabalhista, 30% das docentes declararam trabalhar em uma escola e 70% em duas.

As três primeiras questões foram respondidas pelos/as estudantes e pelas professoras, as questões seguintes apenas pelas professoras.

A primeira solicita aos/as respondentes a seguinte indagação: "Geralmente quanto a mulher ganha mais que o homem...". Como resposta, apresentamos três opções de escolha: Aceitável, difícil de aceitar e desconfortável.

Considerando inicialmente as respostas empreendidas pelo 5º ano Dom Casmurro, das 10 meninas respondentes, percebemos que a maioria (60%) acha aceitável a mulher ganhar mais que o homem. Para os meninos a resposta também foi a mesma, 60% dos meninos consideram aceitável a mulher ganhar mais que o homem e o restante, 10% dos meninos e 10% as meninas, considerou difícil de aceitar.

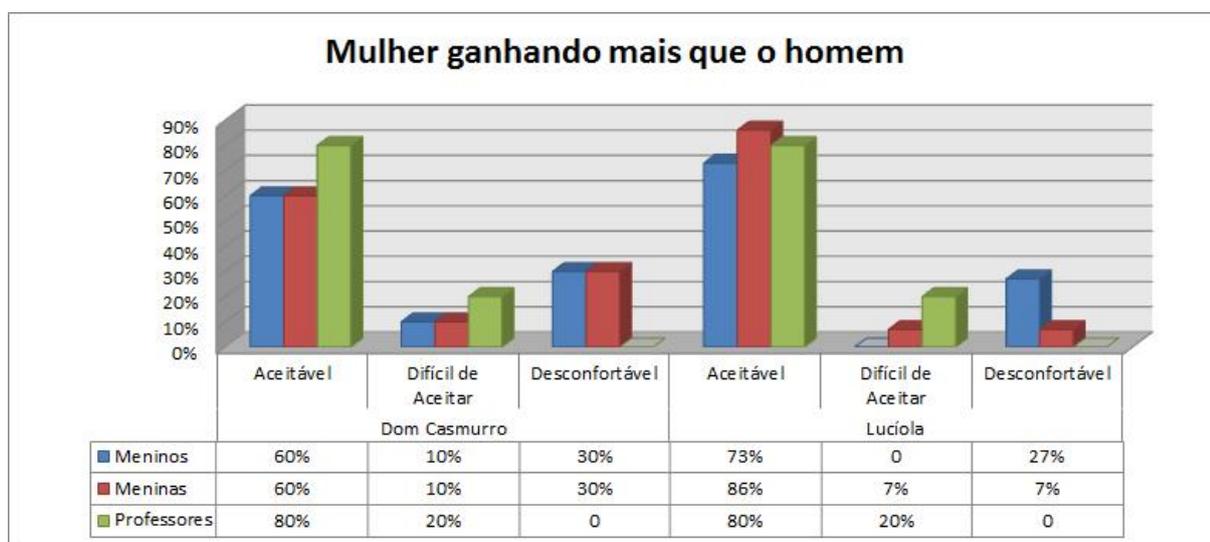
No 5º ano Lucíola, das 14 meninas respondentes, 86% acham aceitável a mulher ganhar mais que o homem, 7% difícil de aceitar e as outras 7% consideram desconfortável a mulher ganhar mais que o homem. No que concerne aos meninos, das 11 respostas, 73% acham aceitável e o restante, 27%, considera desconfortável a mulher ganhar mais que o homem.

Já para as professoras, das respostas empreendidas 80% consideraram aceitável e 20% desconfortável a esposa ganhar mais que o marido. A resposta das professoras demonstrou que 20% ainda consideram uma situação desconfortável a esposa ganhar mais que o marido.

Comparando os resultados das respostas das turmas e das professoras percebemos que as mesmas são parecidas, a grande maioria dos/as estudantes apresentaram concepções machistas que podem ser percebidas nas respostas dos meninos e das meninas, no geral 40% dos/as estudantes do 5º ano Dom Casmurro meninos e meninas demonstraram incomodo com a possibilidade das mulheres ganharem mais que os homens. Já no 5º ano Lucíola, 14% das meninas e 27% dos meninos apresentaram desconforto quanto os homens ganham menos que as mulheres. As professoras de certa forma ainda carregam consigo concepções machistas que julgam a imagem do homem como provedor da família também devem, de certa maneira, ganhar mais que a esposa.

Essas concepções construídas socialmente fazem parte de uma lógica onde se torna natural que os homens tenham vantagens, inclusive financeiras em relação às mulheres.

### Gráfico 3: Opinião dos/as estudantes e das docentes em relação à mulher ganhar mais que o homem

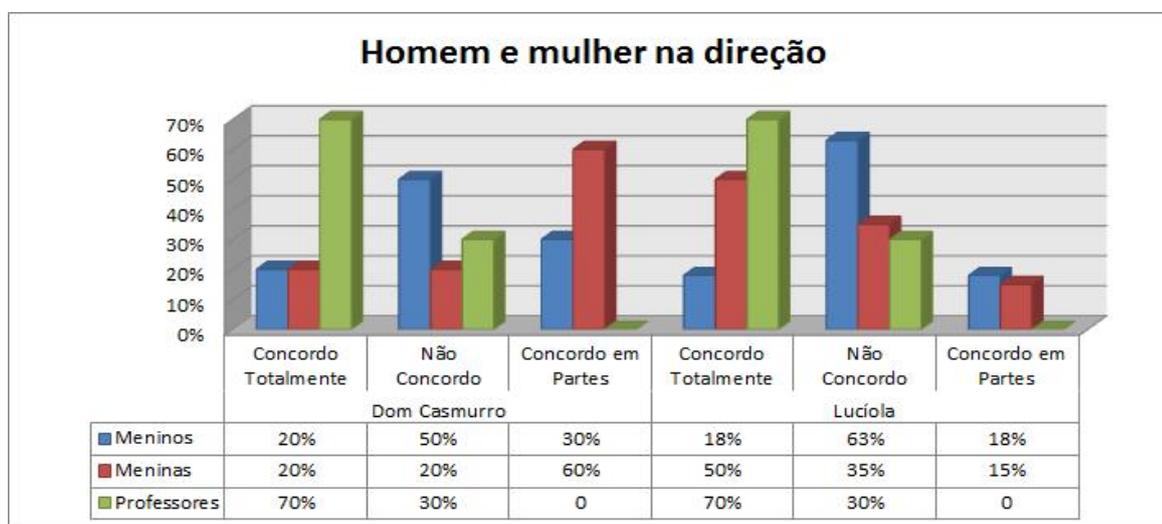


Fonte: Pesquisa/Elaboração própria

Na questão dois solicitamos que os/as estudantes e as docentes opinassem sobre um tema bem comum quando nos reportamos às questões de gênero e sua relação com machismo: “Geralmente a mulher dirige tão bem quanto o homem”, para essa questão também apresentamos três opções de resposta: Concordo totalmente, concordo em partes, não concordo.

No 5º ano Dom Casmurro, das 10 respostas empreendidas pelas meninas 60% concordam em partes, 20% concordam totalmente e outras 20% não concordam. Já no que se refere aos meninos 50% não concordam, 30% concordam em partes e 20% concordam totalmente. Percebemos que 50% dos meninos não acreditam que as mulheres possam dirigir tão bem quanto os homens, já 20% das meninas não acreditam que as mulheres consigam dirigir tão bem quanto os homens. No quinto ano Lucíola as respostas continuam sendo semelhantes, das 14 respostas referentes às meninas 50% concordam totalmente, 35% não concordam e 15% concordam em partes. Já os meninos 63% não concordam 18% concordam em partes e os outros 18% concordam totalmente. Quanto à resposta das docentes, 70% Concordam totalmente e 30% concordam em partes. Nesta questão 30% das respondentes acreditam que as mulheres talvez não dirijam tão bem quanto os homens, o que demonstra mais uma vez, mesmo que de maneira branda concepções machistas, o homem é visto com mais capaz de dirigir que as mulheres. As Concepções tanto dos/as estudantes quanto das docentes retratam a visão que o universo feminino deve sempre estar ligado à casa a uma vida mais reservada, sendo a atividade de motorista incompatível, com essa visão reservada as mulheres.

**Gráfico 4: Opinião dos/as estudantes e das docentes em relação a homens dirigirem melhor que as mulheres**

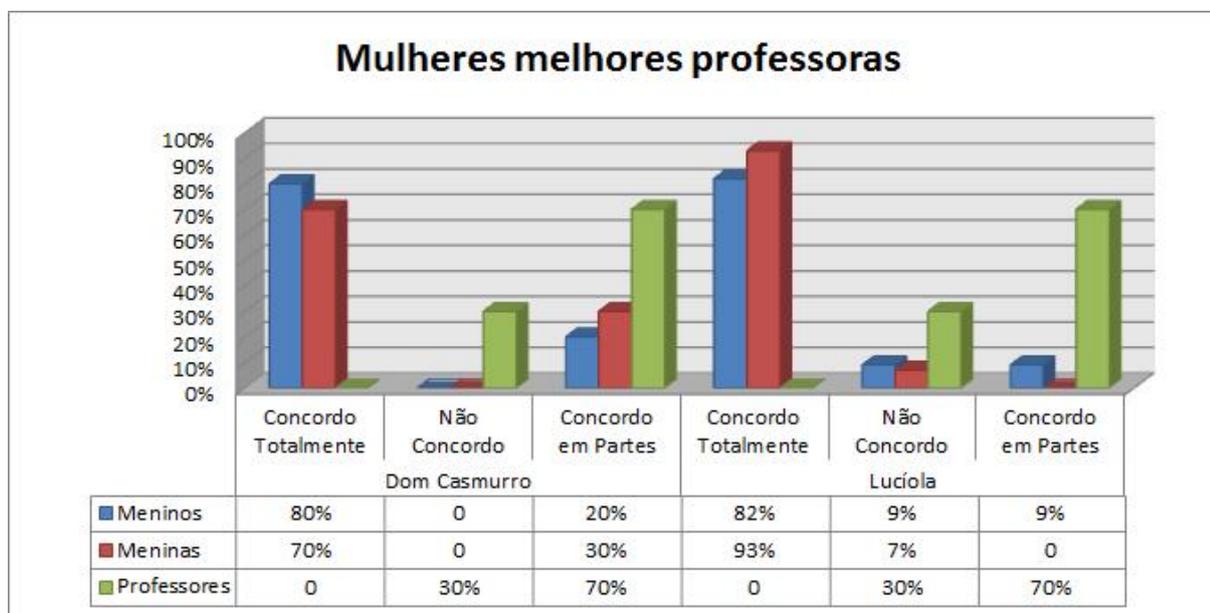


Fonte: Pesquisa/Elaboração própria

Na questão três perguntamos aos/as estudantes e as docentes se as mulheres seriam melhores professoras que os homens, no 5º ano Dom Casmurro, das 10 respostas apresentadas pelas meninas 70% responderam que concordam totalmente, somente 30% responderam que concordam em partes. No grupo dos meninos das 10 respostas 80% concordam totalmente e 20% concordam em partes. Já no 5º ano Lucíola, 93% das meninas responderam que concordam totalmente, 7% não concordam. Já para os meninos 82% concordam totalmente, 9% concordam em partes e os outros 9% restantes não concordam. Quando nos reportamos para as respostas das docentes 70% responderam que não concordam e 30% concordam em partes.

A ligação da mulher a profissão docente é percebida com muita força na resposta das crianças e das professoras a relação que sempre é feita com a mulher e o magistério, nos remete a imagem da feminilidade da maternidade, esses valores estão enraizados no imaginário social e são transmitidos de geração em geração, solidificando-se como uma verdade. “Em seu processo de feminização o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade o cuidado”. (LOURO, 2003, p.97).

**Gráfico 5: Opinião dos/as estudantes e das docentes em relação às mulheres serem melhores professoras que os homens**

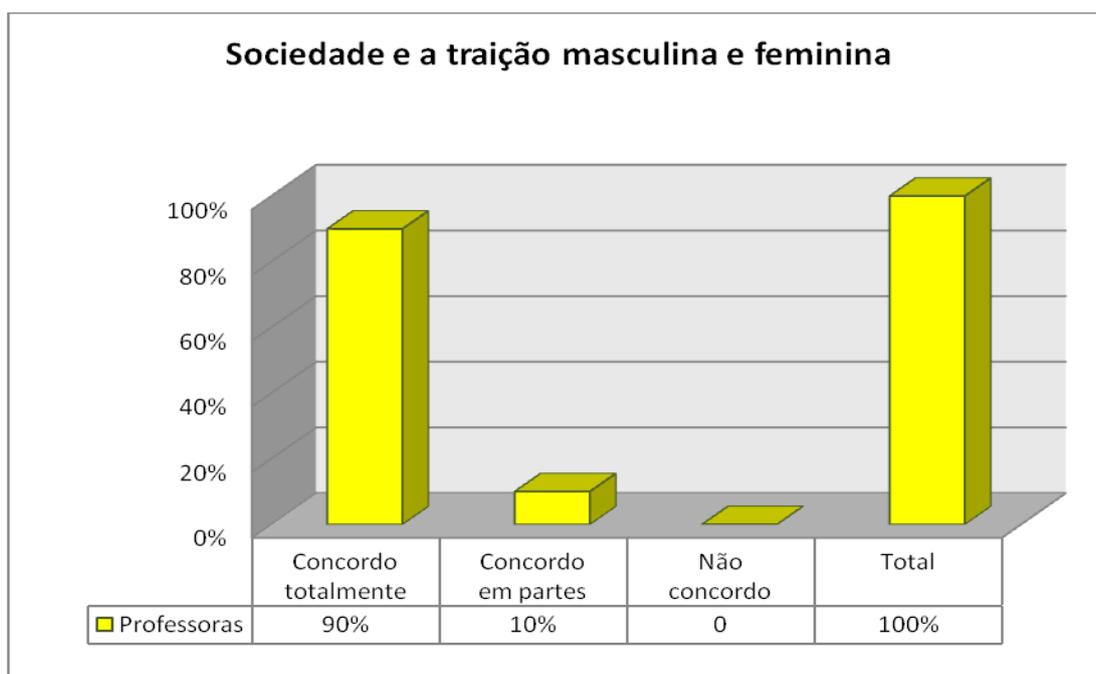


Fonte: Pesquisa/Elaboração própria

As questões seguintes são referentes apenas às respostas das docentes. O questionário apresenta algumas questões referentes às concepções acerca da sexualidade de homens e

mulheres e como essas questões são vistas socialmente. Neste sentido, um dos questionamentos realizados traz a seguinte redação: “Geralmente a sociedade é mais condescendente com a traição masculina do que com a feminina”. Para essa questão também foram apresentadas três opções de respostas: concordo totalmente, concordo em partes, não concordo. Do total de respondentes 90% concordam totalmente e 10% concordam em partes. A resposta das professoras retrata uma realidade social em que as mulheres ainda sofrem mais repressões no que concerne a sexualidade que o homem. Quando se refere à traição geralmente as mulheres são mais recriminadas. A título de ilustração, até pouco tempo a traição quando realizada pela mulher era considerada crime dando aos homens direito de punição com a morte. Nesses casos geralmente os homens não eram presos. A lei se referia somente à traição quando praticada pela mulher.

**Gráfico 6: Opinião das docentes em relação à traição feminina e masculina na sociedade**



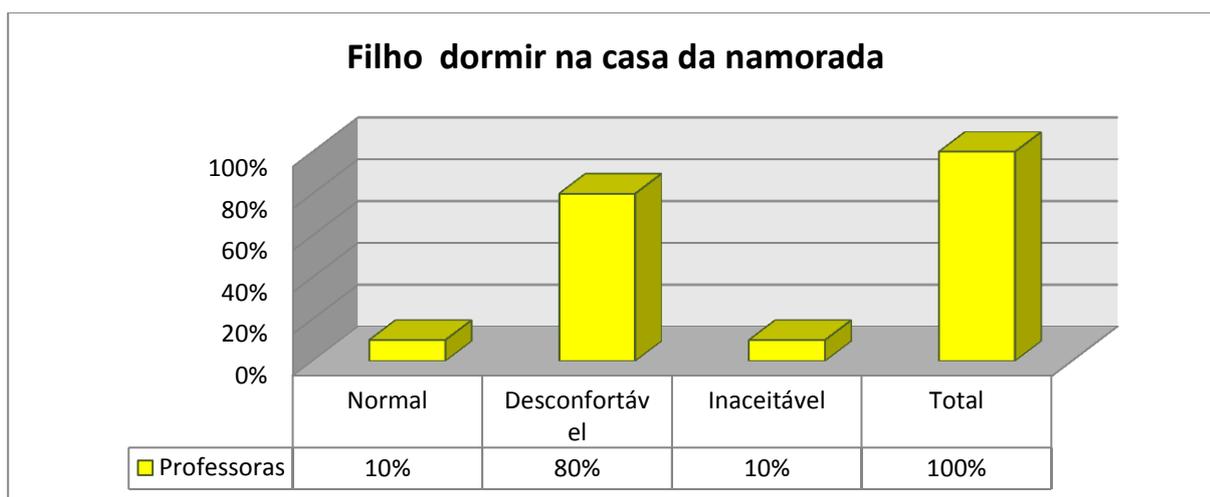
Fonte: Pesquisa/Elaboração própria

Ainda no que diz respeito às questões ligadas a sexualidade, perguntamos às professoras: “Para você, seu filho ir dormir na casa da namorada é...”. Para essa questão apresentamos três opções de respostas: normal, desconfortável, e inaceitável. Das respondentes 10% responderam que acham normal o filho dormir na casa da namorada, outros 10% acham inaceitável e 80% desconfortável. Fizemos a mesma pergunta considerando no lugar o filho, a filha: “Para você, sua filha ir dormir na casa do namorado é...”. Das

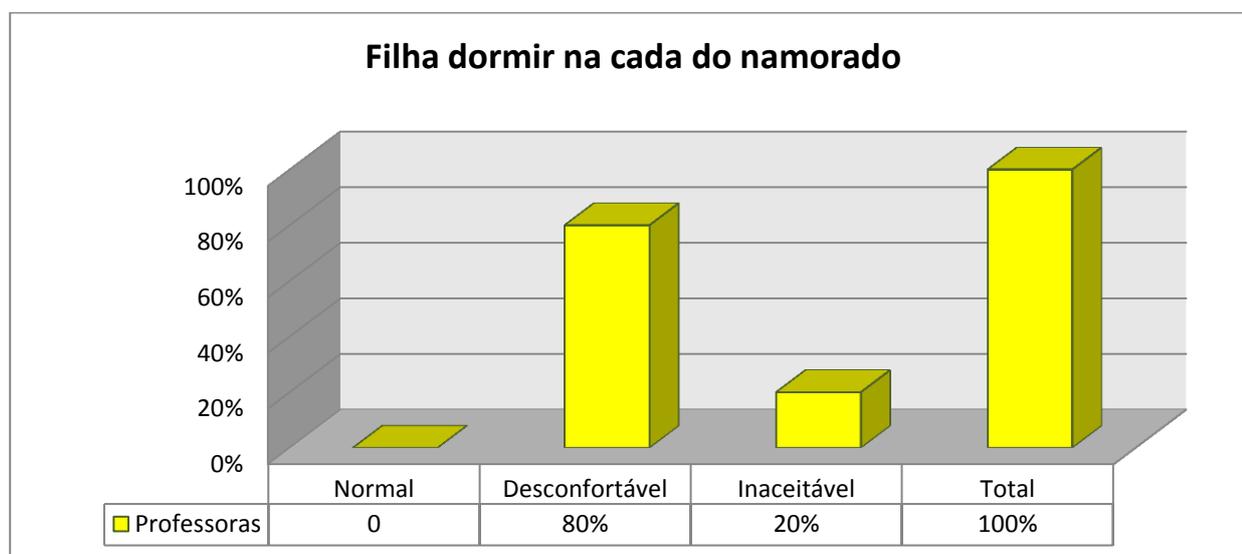
respondentes 80% consideram desconfortável e 20% inaceitável. Verificamos que no mesmo grupo de professoras, os comportamentos em relação à sexualidade dos filhos e filhas pode variar, demonstrando que as concepções e os cuidados acerca da sexualidade feminina ainda continuam fortes na sociedade.

Sabemos que a sexualidade de homens e mulheres é fortemente marcada por relações sexistas e machistas, construídas também historicamente, marcando quase sempre a submissão das mulheres em relação aos homens. Nesse sentido, Heilbon (1999) afirma que as mulheres concebem a traição masculina como natural, para elas é normal o homem trair, geralmente a traição é percebida como algo ligado a natureza masculina. Essa visão demonstra o quanto a sexualidade está submetida a visões que reforçam o machismo na nossa sociedade.

**Gráfico 7: Opinião das docentes sobre o filho ir dormir na casa da namorada**



Fonte: Pesquisa/Elaboração própria

**Gráfico 8: Opinião das docentes sobre Filha ir dormir na casa do namorado**

Fonte: Pesquisa/Elaboração própria

As últimas questões apresentavam um levantamento dos brinquedos e brincadeiras que geralmente fazem parte do universo de meninas e meninos. Foi solicitado aos/as respondentes que através de símbolos marcassem inicialmente as brincadeiras e depois os brinquedos relativos às meninas e aos meninos. De acordo com o brinquedo ou brincadeiras, os/as respondentes escolhiam os símbolos correspondentes às meninas, aos meninos e a ambos. Sendo assim, no que diz respeito às salas pesquisadas, seguem os resultados da turma Dom Casmurro e Lucíola. Para melhor entendimento separamos as respostas correspondentes aos meninos e meninas. No que se refere às meninas, obtivemos os seguintes resultados:

No quesito brincadeiras, percebemos que as concepções das brincadeiras reservadas às meninas e aos meninos são bastante presente na resposta das meninas da turma Dom Casmurro. Brincadeiras como futebol e bafinha ainda são vistas pelas meninas como brincadeiras exclusivamente de homens, concepção construída socialmente onde o futebol, por exemplo, é visto como brincadeira de meninos e não de meninas. Também percebemos que brincadeiras como escolinha e casinha foram apontadas pelas meninas como brincadeiras femininas, outra construção social, que liga à imagem da mulher a questão do lar e do cuidado com os filhos, concepção percebida claramente na resposta das meninas, no que diz respeito à brincadeira de casinha, em que 80% acreditam ser uma brincadeira de meninas.

A mesma tendência percebida na turma Dom Casmurro foi vista na turma Lucíola, tomemos com exemplo novamente o futebol, 100% das meninas acreditam que o futebol é uma brincadeira exclusivamente de meninos. E na brincadeira de casinha 100% das meninas

acreditam ser a brincadeira exclusiva para meninas. A próxima tabela segue as mesmas orientações, porém relativas aos brinquedos.

No que concerne as respostas dos meninos, da turma Dom Casmurro, percebemos uma semelhança com as respostas das meninas. As brincadeiras para os meninos estão permeadas por questões de gênero. Tomemos por exemplo novamente o futebol, 80% dos meninos consideram o futebol uma brincadeira exclusiva para os meninos e 20% apenas para ambos. Na brincadeira de casinha, 100% dos meninos apontaram a brincadeira exclusivamente de meninas. Percebemos como as visões de ser menino ou menina estão presentes nas respostas, apresentando concepções calcadas em preconceitos construídos historicamente e, muitas vezes, naturalizados como verdade.

Na turma Lucíola, as respostas dos meninos apresentaram a mesma tendência percebida nas respostas das meninas, tomemos como exemplo novamente o futebol, 100% dos meninos apontaram o futebol como brincadeira de meninos e 93% dos meninos apontaram a brincadeira de casinha como exclusiva de meninas.

A tabela abaixo retrata numericamente as percepções acerca das relações entre brincadeiras e gênero dos/as estudantes das turmas Dom Casmurro e Lucíola.

**Tabela 1: Resposta das meninas e meninos da turma Dom Casmurro e Lucíola a respeito das brincadeiras**

TURMA DOM CASMURRO MENINAS				TURMA LUCÍOLA MENINAS			TURMA DOM CASMURRO MENINOS			TURMA LUCÍOLA MENINOS		
BRINCA DEIRAS	Men inas	Men inos	Amb os(a)	Men inas	Men inos	Am bos (a)	Men inas	Men inos	Amb os(a)	Men inas	Men inos	Amb os(a)
Futebol	-	08	02	-	14	-	-	08	02	-	11	-
Pique- esconde	01	-	09	02	-	12	-	-	10	-	02	09
Batata quente	02	01	07	07	-	07	01	01	08	04	01	06

Dança da cadeira	-	-	10	06	-	08	-	-	10	05	-	06
Pique pega	01	01	08	02	-	12	-	01	09	-	01	10
Basquete	-	03	07	02	03	09	-	04	06	-	07	04
Passar anel	04	-	06	12	-	02	04	-	06	06	-	05
Bafinha	-	08	02	-	10	04	-	08	02	03	06	02
Balança – caixão	02	-	08	05	-	09	02	-	08	06	02	03
Bandeirinha Estourada	-	-	10	01	-	13	01	-	09	01	01	09
Polícia ladrão	-	03	07	-	06	09	-	03	07	01	07	04
Barra manteiga	03	-	07	06	-	09	02	-	08	07	-	04
Salada mista	01	-	09	01	-	13	01	-	09	-	01	06
Esconde vareta	01	-	09	03	-	11	01	-	09	-	01	10
Bete	01	01	08	02	01	11	01	02	07	03	03	05
Carimbada	03	01	06	03	-	11	-	01	09	03	-	08



No que diz respeito aos brinquedos, a mesma tendência foi percebida na turma Dom Casmurro. Portanto, gostaríamos de destacar o brinquedo bola, que para a maioria das meninas foi considerado como um brinquedo de meninos e, para os meninos, apenas 20% considera a bola um brinquedo exclusivamente de meninos. A tendência não se aplica a outros brinquedos como a cozinha infantil, por exemplo, em que 90% dos meninos consideram o brinquedo exclusivamente de meninas.

Já na turma Lucíola, considerando o quesito bola, 90% dos meninos consideram o brinquedo exclusivamente para meninos, e quando observamos as respostas a respeito da cozinha infantil 100% dos meninos da turma Lucíola considera brinquedos de meninas. A tendência pode nos levar a perceber que de certa forma a turma Lucíola apresenta mais traços do machismo que a turma Dom Casmurro.

A tabela abaixo retrata numericamente as percepções acerca das relações entre brinquedos e gênero dos/as estudantes das turmas Dom Casmurro e Lucíola.

**Tabela 2: Resposta das meninas e meninos da turma Dom Casmurro e Lucíola a respeito dos brinquedos**

TURMA DOM CASMURRO MENINAS				TURMA LUCÍOLA MENINAS			TURMA DOM CASMURRO MENINOS			TURMA LUCÍOLA MENINOS		
BRINQUEDOS	Meninas	Meninos	Ambos(a)	Meninas	Meninos	Ambos(a)	Meninas	Meninos	Ambos(A)	Meninas	Meninos	Ambos(a)
Bola	-	07	03	-	06	08	-	02	08	-	11	-
Patins	04	02	04	05	-	09	03	-	07	-	02	09
Skate	-	09	01	-	09	05		07	03	04	01	06
Barbie	10	-	-	14	-	-	09	-	01	05	-	06
Corda	06	-	04	10	-	04	04	-	06	-	01	10
Boneca Hellokitty	10	-	-	14	-	-	10	-	-	-	07	04
Carrinho Hot Wheels	01	09	-	-	14	-	-	10	-	06	-	05
Bicicleta	-	02	08	-	-	14	-	-	10	03	06	02
Biloca	-	09	01	-	14	-	-	04	06	06	02	03
Ben 10 (boneco)	-	10	-	-	14	-	-	10	-	01	01	09
Banco Imobiliário	-	02	08	02	-	12	-	01	09	01	07	04

Lego	05	-	05	03	01	10	-	01	09	07	-	04
Imagem e Ação	-	02	08	01	01	12	-	-	10	-	01	06
Dominó	-	03	07	-	-	14	-	-	10	-	01	10
Baralho	01	02	07	-	02	12	-	-	10	03	03	05
Videogame	-	07	03	-	09	05	-	06	04	03	-	08
Pipa	-	10	-	-	13	01	-	08	02	06	-	05
UNO	-	09	01	-	-	14	-	-	10	03	01	07
Penteadeira Infantil	10	-	-	13	-	01	09	-	01	05	-	06
Conjunto de Cozinha Infantil	10	-	-	14	-	-	09	-	01	10	-	01
Urso de Pelúcia	08	-	02	08	-	06	07	-	03	11	-	-
Cartinha	01	08	01	-	13	01	01	06	03	08	02	01
Ferrorma	02	05	03	-	12	02	-	10	-	06	01	04

Na resposta das professoras, a opção ambos foi mais contemplada. Esse fato talvez se justifique, pois muitas, ao responderem os questionários, em conversas informais, relataram que muitas brincadeiras consideradas de meninos eram realizadas por elas na infância. Sendo assim, acreditavam também baseadas na prática educativa que possibilitava a convivência das mesmas com muitas crianças, que a maioria das brincadeiras era realizadas por meninos e meninas. Mas, mesmo assim, no que se refere a algumas brincadeiras, percebemos que as concepções de gênero estão presentes, como por exemplo, na brincadeira de casinha, em que 30% das professoras indicam a brincadeira como sendo de meninas. A mesma quantidade se refere à brincadeira de bafinha em que 30% apontam como sendo exclusivamente de meninos.

**Tabela 3: Resposta das professoras no item referente a brincadeiras**

BRINCADEIRAS	MENINAS	MENINOS	AMBOS (A)
Futebol		02	08
Pique-esconde		01	09
Batata quente			10
Dança da cadeira			10
Pique-pega			10
Basquete			10
Passar anel			10
Bafinha		02	08
Balança-caixão	01		09
Bandeirinha Estourada			10
Polícia ladrão			10
Barra manteiga			10
Salada mista			10

Esconde vareta	01		09
Bete		03	07
Carimbada			10
Brincadeira de roda	01		09
Patinação			10
Vôlei			10
Escolinha			10
Casinha	03		07
Elástico			10
Pula Corda			10

Acerca do quesito brinquedos, as professoras apresentam opiniões mais calcadas nas questões de gênero. Tomemos, como exemplo, o urso de pelúcia. 50% das professoras consideraram o urso de pelúcia com sendo um brinquedo de meninas. O mesmo movimento percebemos no brinquedo biloca, em que 50% das professoras apontaram o brinquedo como sendo exclusivamente de meninos.

**Tabela 4: Resposta das professoras no item referente a brinquedos**

PROFESSORAS			
BRINQUEDOS	MENINAS	MENINOS	AMBOS (A)
Bola			10
Patins			10
Skate		01	09
Barbie	08		02
Corda			10

Boneca Hello kitty	05		05
Carrinho Hot Wheels		08	02
Bicicleta			10
Biloca		05	05
Ben 10 (boneco)		08	02
Banco Imobiliário			10
Lego			10
Imagem e Ação			10
Dominó			10
Baralho		01	09
Videogame			10
Pipa			10
UNO			10
Penteadeira Infantil	08		02
Conjunto de Cozinha Infantil	08		02
Urso de Pelúcia	05		05
Cartinha		01	09
Ferrorama		05	05

Quando nos reportamos às questões de brinquedos e brincadeiras, devemos nos atentar para as construções sociais acerca desses elementos. De acordo com uma pesquisa realizada por Finco (2003) sobre as relações de gênero existentes entre as crianças da educação infantil e os brinquedos e brincadeiras, a autora constatou que no que concerne às crianças da Educação Infantil, em suas brincadeiras, ainda não se importam com os papéis socialmente

definidos para meninos e meninas. Assim, esses papéis são construídos, também, durante o período em que as crianças estão na escola.

De acordo com Louro (2003), a escola contribui fortemente para as construções e concepções machistas e sexistas, fazendo com que algumas condutas de comportamento calcadas nas diferenças de sexo sejam interiorizadas tornando-se naturais. Essa naturalidade nos impede de perceber como são empreendidas as relações entre meninos e meninas e as possíveis diferenças e discriminações advindas dessas relações.

Nesse contexto, podemos destacar os papéis dos brinquedos e brincadeiras, na construção das formas de como ser menina ou menino. Segundo estudos de Bellotti (1975), os brinquedos podem assumir um caráter de neutralidade e também podem ser instrumentos que definem os papéis socialmente destinados a meninos e meninas. Assim, de acordo com a autora, para as meninas existe uma grande variedade de objetos miniaturizados, que imitam os utensílios caseiros, como cozinha, eletrodomésticos, ferro de passar, banheirinhas, dependências como banheiros, salinhas, quartinhos para bebês, entre outros. Também para as meninas são oferecidas um conjunto de várias bonecas, algumas dessas com enxoval. No que concerne aos meninos, os brinquedos se configuram como meios de transporte de todos os tipos e tamanhos, vários tipos de armas, pistolas, canhões, arco e flechas, entre outros. (BELLOTTI, 1975).

Quando nos reportamos a essas posturas, percebemos como são construídas, desde a infância, as identidades de homens e mulheres, os meninos desde a infância são orientados a brincar com carrinhos, aviões, sendo assim, não é de se estranhar que eles tenham mais facilidade do que as mulheres, quando adultos de dirigir, por exemplo.

Assim, os brinquedos e brincadeiras estão impregnados de concepções acerca de qual papel cabe às meninas e aos meninos. Essas concepções machistas passam a fazer parte da cultura social e, muitas vezes, levam meninos e meninas a sentirem-se de certa maneira pressionados/as, quando não conseguem corresponder aos padrões estabelecidos. Neste sentido, Louro (1998) nos alerta que existe uma vigilância que acontece desde os primeiros anos, pela família e pela escola, em relação à orientação sexual da criança, especialmente no que concerne aos meninos e a manutenção de uma masculinidade considerada hegemônica.

Desse modo, configura-se como papel da escola refletir sobre as construções acerca do jeito de ser menina e menino e como essas construções se articulam nas escolas, tentando pensar em estratégias que visem diminuir os efeitos das discriminações nas relações de gênero.

Considerando as respostas dos questionários dos/as estudantes e das professoras, percebemos que as visões machistas e sexistas estão presentes em quase todas as respostas demonstrando o quanto estão impregnadas as concepções de gênero especialmente acerca dos papéis dispensados a homens e mulheres na sociedade, são concepções que, de tão comuns, se tornaram naturais. Sendo assim, é preciso que dispenseemos mais tempo à reflexão, ao estudo e ao debate das questões de gênero na sociedade e na educação para pensarmos em relações menos excludentes, pois só assim, problematizando essas questões e buscando caminhos de resistência, poderemos pensar em uma sociedade que seja mais digna para homens e mulheres.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou entender as possíveis influências das questões de gênero nos processos avaliativos escolares e como essas relações entre gênero e avaliação, de certa maneira poderiam levar meninos e meninas a vivenciarem processos de exclusão. Neste sentido, para entender tais relações pautamos nossos estudos em autores como Freitas (2005, 2006, 2011), Louro (2003), Carvalho (2001, 2004, 2011), entre outros e outras.

Considerando os processos de exclusão vivenciados em nossas escolas muitas vezes calcados nas avaliações, buscamos identificar qual o papel desta na escola e na sociedade e como vem sendo utilizada se constituindo como elemento de hierarquização, classificação e exclusão dos/as estudantes. Para tanto, durante o estudo buscamos entender qual o papel da avaliação informal nesse processo e se a mesma poderia influenciar os resultados das avaliações formais.

Para obter tal resposta organizamos nossa pesquisa considerando a realidade de uma escola da periferia da cidade, com sua grande maioria de estudantes oriundos das classes populares. Na pesquisa, analisamos e acompanhamos duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. As observações na escola e nas turmas nos possibilitou perceber como as avaliações informais são empreendidas pelas docentes, pedagogas, secretárias e que as mesmas estão imbricadas por questões de gênero e também econômicas, visto que a maioria dos/as estudantes são pobres. Também verificamos no trabalho os/as estudantes que de certa maneira eram os mais citados/as pelas docentes como indisciplinados, desatentos ou que eram encaminhados com mais frequência para supervisão, eram também os/as que obtinham pior aproveitamento. Dessa forma, percebemos uma estreita relação entre os processos de avaliações informais e formais e que na sua grande maioria prejudicava os meninos.

As análises realizadas através das observações nas duas turmas nos levaram a refletir acerca das situações de exclusão que acontecem diariamente nas nossas escolas e que muitas vezes o cotidiano nos impede de perceber de maneira clara. Nas observações identificamos nas falas, nos gestos, das docentes e de algumas funcionárias da escola, a sutileza da exclusão, no nosso caso representada por questões de gênero, econômicas e também de raça. Já é de nosso conhecimento a existência da discriminação nas nossas escolas, porém quando vivenciamos de perto como esses processos são construídos diariamente comungamos da crueldade silenciosa que acontece diariamente com nossas crianças das classes populares, no caso da nossa pesquisa exclusão que atinge especialmente os meninos, negros.

Para chegarmos a esta conclusão, realizamos entrevistas com as professoras, aplicamos um questionário para os/as estudantes, as professoras e as pedagogas da escola, a fim de compreender como a escola percebe as questões de gênero e as possíveis imbricações com a avaliação sob o olhar dos/as referidos/as sujeitos/as, também buscamos nos pautar em alguns registros como o Regimento da Escola, mapas de notas, diários de classe. A pesquisa realizada nos mapas de notas e diários de classe considerou a realidade da escola durante três anos, essa pesquisa confirmou que as meninas obtêm melhores resultados avaliativos que os meninos.

Quando analisamos os diários de notas das duas turmas do 5º ano, verificamos quais estudantes apresentavam características de fracasso escolar. Nesse caso, nos atentamos para os/as estudantes que apresentavam menores rendimentos. A partir dos resultados relacionamos os mesmos com as observações realizadas nas salas, com o intuito de verificar se os/as estudantes que obtiveram menores rendimentos eram os/as mesmos/as que constantemente eram citados/as pelas professoras, como indisciplinados, desatentos ou desorganizados. Na maioria dos casos, os/as estudantes eram os/as mesmos/as e a maioria era composta por meninos.

Essa pesquisa nos revelou que a escola dificilmente trata sobre questões relativas a gênero. No Regimento Escolar, por exemplo, não percebemos nenhuma referência ao tema. Sendo assim, a escola não consegue identificar na sua prática que as relações estabelecidas entre professoras, estudantes e demais pessoas que fazem parte do cotidiano escolar estão imbricadas de preconceitos, entre eles preconceitos relacionados ao sexo masculino ou ao sexo feminino, que se revelam muitas vezes nos resultados avaliativos dos/as estudantes. Neste sentido, verificamos a importância da pesquisa para as escolas e para a sociedade. Através da pesquisa, alguns aspectos que não são percebidos pela escola podem ser identificados pelas pesquisadoras, permitindo um olhar diferenciado para a realidade escolar. A pesquisa permite que visualizemos o que o cotidiano não permite que seja percebido, ou que de tão comum passa a ser visto como natural (LOURO, 2003).

Assim, percebemos com o os processos avaliativos podem gerar exclusão nas escolas, muitas vezes calcadas pelas impressões ruins das professoras em relação aos/as estudantes que se refletiam nos resultados finais.

Portanto, neste trabalho, além de identificar os problemas no que concerne as questões que envolvem avaliação e gênero, também buscamos apontar possíveis caminhos para processos educacionais e avaliativos que vão de contramão ao que é vivenciado, hoje, na maioria das escolas. Neste sentido, acreditamos que uma educação pautada nos princípios da

Educação Popular possa se configurar como um dos caminhos para pensarmos uma escola mais justa, pois, um dos principais objetivos da Educação Popular é incluir as massas historicamente excluídas através da educação.

A Educação Popular teve como um dos seus principais representantes Paulo Freire, o qual se tornou um grande educador e defensor das causas dos/as sujeitos historicamente excluídos. Na sua caminhada como educador, divulgou os princípios da Educação Popular no Brasil e em várias partes do mundo buscando na prática, especialmente através do trabalho com adultos analfabetos, a concepção de uma educação não tradicional, criada pelo povo e para o povo em que todo aprendizado se gesta de maneira diferente, voltado para a realidade dos/as seus/as autores/as. Nela o ato de educar é um ato de partilha de experiências, crenças e desejos de uma realidade melhor (Freire, 1981, 1977, 2000). Freire não acreditava no aprender por aprender, ele procurava desenvolver nos/as estudantes um pensamento crítico em relação ao mundo e a realidade, tendo como material as vivências e o conhecimento trazidos pelos/as estudantes, assim o ato de aprender passa a ser concebido com um sentido maior para se posicionar como sujeito pensante e ativo capaz de mudar sua realidade e a dos/as outros/as através da leitura crítica do mundo.

O pensamento de Freire congrega com os princípios da Educação Popular que entre as suas várias vertentes concebe uma educação que vise a produção do conhecimento e não simplesmente a transmissão que geralmente acontece de maneira mecânica; a luta por uma educação emancipadora, que fuja de todas as formas de manipulação, hierarquização e dominação em seus aspectos culturais, sociais, econômicos e especialmente da dominação exercida pela escola, através do/a professor/a que é tido como o/a sujeito/a que sabe e o/a estudante o que não sabe e por isso tem que aprender; A educação deve ser percebida como uma ato dialógico, a relação não é concebida como transmissão de conhecimento, mas uma troca em que professores/as e estudantes constroem conjuntamente o conhecimento (GADOTTI, 2007).

Porém, refletir acerca dos princípios acima citados é uma tarefa que a princípio pode parecer-nos complicada considerando a realidade da maioria das escolas que não valorizam os saberes trazidos pelos/as estudantes, não valoriza o que o/a educando/a tem de experiências e os conhecimentos que o mesmo já adquiriu ao longo da vida. Valoriza apenas uma forma de saber instituída pelas camadas dominantes. O professor frequentemente trata os/as estudantes como seres desprovidos de conhecimentos. Sendo assim, a escola é o local onde os/as estudantes devem aprender de forma passiva todo conhecimento a ser transmitido pelo professor. “Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios

aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (FREIRE, 1981, p. 67).

Assim, o/a estudante não consegue reconhecer-se na escola, acreditando geralmente que ele/a não pode adequar-se a realidade escolar. Neste sentido a escola vai gerando processos de exclusão. Esses processos estão presentes desde sua concepção, para atender a demanda de uma sociedade capitalista, a escola afastou-se da vida real (FREITAS, 2003) e as consequências deste afastamento são percebidas até hoje, através do grande número de estudantes que apresentam fracasso escolar.

A escola é um local imerso de possibilidades de um fazer diferente, empreender pesquisas e estudos que falem de situações que geram exclusão, configura-se como um começo para pensar em relações escolares diferenciadas e nos alerta para a necessidade de estarmos atentos/as a essas situações. O presente estudo traz apenas um recorte quando contempla as questões de gênero e avaliação, mas sabemos que as exclusões são muito mais amplas e marcadas por questões econômicas, culturais e sociais.

Para nós como educadoras a referida pesquisa representa um marco no que tange a compreensão dos processos de exclusão que também, muitas vezes foram vivenciados por nós em nossa trajetória escolar e que naquele dado momento da nossa trajetória escolar não foram compreendidos. Por sermos mulheres, negras e da classe popular, muitas vezes, nos identificamos com situações de exclusão que foram vivenciadas por algumas crianças durante a pesquisa. Neste sentido a pesquisa nos atingiu de maneira mais profunda nos permitindo pensar a mesma como um instrumento de alerta para nós e nossos/as educadores/as, para que no cotidiano escolar nosso relacionamento com os/as estudantes não seja pautado de preconceitos e juízos de valor. Essa pesquisa nos acrescenta um fôlego novo, nos dando subsídios para pensar uma educação socialmente referenciada para os/as estudantes das classes populares.

Sabemos que um estudo ou pesquisa sozinhos não são capazes de mudar a realidade educacional, mas se configuram como um caminho, uma semente, um princípio para buscarmos formas de resistência acerca do que é vivenciado pelos/as estudantes nas escolas. É necessário pensarmos em uma educação que dê visibilidade as vozes que estão silenciadas aos que estão segregados/as historicamente em nossas escolas e em nossa sociedade. Criar condições para tal é necessário e as pesquisas abrem caminhos constroem pontes para que possamos vislumbrar mundos mais humanos para homens e mulheres, meninos e meninas, pois como diria a letra da bela canção, “Já choramos muito, muitos se perderam no caminho, mesmo assim não custa inventar, uma nova canção, que venha nos trazer...” Flávio Venturini.

## REFERÊNCIAS

- ABRECHT, Reland. L. *Evolution Formative: Une Analyse Critique*. Bruxelles, 1991.
- ARROYO, M. Fracasso – Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v.11, n.53, p. 46-53, jan/mar. 1992.
- ABRAMOWICZ, A; MOLL, J. (Org). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 2003.
- ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (Org). **Avaliação Formativa em um ensino diferenciado**. Coimbra, p. 175-209, 1986.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BAUDELLOT, C; ESTABLET, R. **Allez les filles**. Paris: PUF, 1991.
- BERTAGNA, R. H. Ciclos, progressão continuada e aprovação automática: contribuições para a discussão. **Educação: teoria e prática**, São Paulo, v.18, n.31, jul/dez. 2008.
- BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade da Educação da Unicamp. Campinas, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4ª ed. Porto, 1994.
- BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, n.2 p. 133 – 184, jul/dez. 1995.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12 ago. 2012.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- \_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Decreto Lei 8035 de 2010**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesweb/fichadetramitacao>>. Acesso em 12 ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em 12 ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer nº 07 de 07 de abril de 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 12 ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília. MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Senado Federal, **Estatuto da igualdade racial**. Brasília. 2003.

CAMARGO, Paulo de. **Machismo na escola**: como este comportamento interfere na vida adulta. Mdmulher, Cláudia. Editora Abril, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://mdmulher.abril.com.br/familia/reportagem/educacao/machismo-vai-escola-683978.shtml>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

CARREIRA, Denise (coord.) **INFORME BRASIL – Gênero e educação**: ação educativa: ação educativa; Ecos; Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar gênero e raça**. São Paulo. Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Por que tantos meninos vão mal na escola?** Critérios de Avaliação Escolar Segundo Sexo. São Paulo, USP, GT Sociologia da Educação – n.14, 2004.

\_\_\_\_\_. **O fracasso escolar de meninos e meninas**: articulações entre gênero e cor/raça. Cadernos Pagu, Campinas, v. 22, p. 247 – 290, 2004.

\_\_\_\_\_. **Mau aluno, boa aluna?** Como as professoras avaliam meninos e meninas. Estudos Feministas. Florianópolis, Santa Catarina, v.9, n.2, p. 554 – 574, 2º semestre, 2001.

\_\_\_\_\_. Sucesso e Fracasso Escolar: Uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.9, n.1, p.185 – 193, jan/jun, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONNEL. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 185 – 206, 1995.

CURY, Jamil Roberto Carlos. Lei de Diretrizes de Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista de Educação**, Belo Horizonte, UGFM Mai/junh/jul/ago, 1998.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Gênero, sexualidade e desempenho escolar**: Modos de significar os comportamentos de meninos e meninas. Porto Alegre, UFRGS, GT: Gênero, Sexualidade e Educação – n.23, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

ESTEBAM, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

FALCÃO, J. T. da R; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p, 229 – 243, mai/ago, 2000.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, Lisboa, v. 19, n.41, 2008. Disponível em: <[www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1454/1454.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1454/1454.pdf)>. Acesso em: 10 ago, 2012.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, Portugal, v. 19, n.2, p. 21–50, 2006. Disponível em: <[www.sicelo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf](http://www.sicelo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf)>. Acesso em: 10 ago, 2012.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luíz Carlos de. et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Luíz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da má qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p0. 965 – 987, out. 2007.

FREITAS, Luíz Carlos de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pró-posições**, São Paulo, v. 16, n.3 (48) p. 111 – 144 set/dez. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODE, W.; HATT, P. **Métodos em pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Nacional, 1979.

HANGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4ª ed. Petrópolis. Vozes, 1995.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista**. 37ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>> acesso em 11 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2004**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2005**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2007**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2008.** Disponível em:  
<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/>>.  
Acesso em: 11 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2009.** Disponível em:  
<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>>.  
Acesso em: 11 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Síntese dos indicadores sociais:** Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2012. Disponível em:  
<[ftp://ftp.ibge.gov.br/indicadores\\_sociais/sintese\\_de\\_indicadores\\_sociais\\_2012/SIS\\_2012.df](ftp://ftp.ibge.gov.br/indicadores_sociais/sintese_de_indicadores_sociais_2012/SIS_2012.df)>  
acesso em: 11 mar. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero.** In: Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós estruturalista. 5ª ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADUREIRA, Ana Flávia de Amaral; BRANCO, Ana. Maria Cristina Uchoa de A. Identidades sexuais não-hegemônicas: processos indentitários e estratégias para lidar como preconceito. **Psicologia:** teoria e pesquisa. Brasília, v.23, n.1, p.81 – 90, jan/mar. 2007.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos INEP.** Brasília, v. 79, n.192, p.16 – 29, 1998.

MARINHO, P.M. **A avaliação sob a ótica do aluno.** 2009. 13 4f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2009.

MARTINS, Cláudia Rodrigues de Camargo. **Práticas avaliativas formativas no contexto da periferia.** Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2012.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos, 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEC. **Pesquisas econômicas 2010.** Disponível em:  
<<http://mdmulher.abril.com.br/familia/reportagem/educacao/machismo-vai-escola.shtml>.  
Acesso em: 11 mar. 2013.

MENDES, Olenir Maria. Um desafio metodológico para os cursos populares de preparação para o vestibular. **Revista de Educação Popular,** Uberlândia, v. 1, n.1, p.78 – 81, 2002.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 3ª ed. São Paulo: Hucited/Abrasco, 1994.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**. FEA-USP. São Paulo, v. 1, n.3, 2º sem. 1996.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v.8, n.2, p.9 – 42, 2000.

NOVAES, M. E. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1984.

OLIVEIRA, M. V. **Algumas concepções sobre o fracasso escolar no Brasil**: como pensar hoje? Educação e Filosofia, Uberlândia, v.13, n.26, p. 7 – 20, jul/dez, 1999.

ORTNER, Sherry B. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, Michelle Z.; LAMPHERE, Louise. (orgs.) **A mulher, a cultura, a sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p. 95 – 120.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987.

PRISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de Pesquisa**, n. 114, p. 179 – 195, nov. 2001.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Métodos e técnicas**. São Paulo, Atlas, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **CP**. n.80, p.62 – 72, fev. 1982.

SCRIVEN, M. *The methodology of evolution*. Chicago: Rand MacNally, 1967.

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

SILVA, Cármen Duarte da; HALPERN, Silvia. SILVA, Luciana Duarte da. **Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados**. CP. n. 107, p. 207 – 225, jul, 1999.

SORDI, Mara Regina Lemes de. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millenium, 2009.

SSE/MG/SER de Uberlândia. **Resolução 2197 de 26 de outubro de 2012**. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/branco\\_objetos\\_crv](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/branco_objetos_crv)> . Acesso em: 11 mar. 2013.

SOUSA, Sandra M. Zákia. L. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. **Revista Pró-posições**. Campinas, v. 9, n.3, p. 84 – 93, nov. 1998.

VASCONCELLOS, Celso, dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17ª ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, v. 12, n.22, p. 75 – 90, jan/jun, 2006. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/1684>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

TOLEDO, Cecília. Mulheres: o gênero nos une a classe nos divide. **Revista Marxismo Vivo**. 1998. Disponível em: <[www.pstu.org.br/juventude/mg/txt/mulgen.html](http://www.pstu.org.br/juventude/mg/txt/mulgen.html)>. Acesso em: 11 mar.2013.

WELZER-LAND, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobias. **Estudos Feministas**, ano 9, 2001.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO FUNCIONÁRIAS

**Universidade Federal de Uberlândia - UFU**

**Faculdade de Educação - FACED**

**Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED**

**Linha de Saberes e Práticas Educativas**

**Projeto de Pesquisa: A influência das questões de gênero nos processos avaliativos**

Caro/a colaborador/a,

Solicitamos sua participação através do preenchimento desse questionário, o qual compõe uma pesquisa intitulada “*A influência das questões de gênero nos processos avaliativos*” que tem como objetivo Identificar e analisar possíveis influências nos processos avaliativos, ligadas às questões de gênero, especialmente no que se refere aos comportamentos de meninos e de meninas. Com esse trabalho pretendemos contribuir com as reflexões e mudanças que possam melhorar as relações de gênero historicamente marcadas por relações desiguais entre homens e mulheres. Nesse sentido, sua participação é de extrema importância para a produção do conhecimento acerca dessa temática e para o enriquecimento desta pesquisa. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Mestranda Maví Consuelo Silva - pesquisadora e

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olenir Maria Mendes - Orientadora

Código Identificador:

- Professor/a (1)
- Alunos/as (2)
- Pais/mães/Pessoa Responsável (3)
- Funcionário/a da escola (4)

<p>1 – Código Identificador:</p> <p>2 – Sexo : ( ) Masculino      ( ) Feminino</p>	<p>8.1- Situação Funcional:</p> <p>( ) Contratado      ( ) Efetivo</p>
--	--

<p>3 – Idade:</p> <p>( ) até 25 anos                      ( ) 26 a 30 anos</p> <p>( ) 31 a 35 anos                      ( ) 36 a 40 anos</p> <p>( ) 41 a 45 anos                      ( ) 46 a 50 anos</p> <p>( ) 51 a 55 anos                      ( ) 56 a 60 anos</p> <p>( ) acima de 60 anos</p> <p>4- Estado Civil:</p> <p>( ) Solteiro/a                      ( ) Casado/a</p> <p>( ) Viúvo /a                      ( ) Separado/a</p> <p>( ) Divorciado/a                      ( ) Outro. Qual?</p> <p>_____</p> <p>5- Filhos/as:</p> <p>( ) Não                      ( ) Sim. Quantos</p> <p>_____</p> <p>6-Escolaridade:</p> <p>( ) Ensino Fundamental incompleto</p> <p>( ) Ensino Fundamental completo</p> <p>( ) Ensino Médio Incompleto</p> <p>( ) Ensino Médio completo</p> <p>6.1-GRADUAÇÃO:</p> <p>6.2- Curso(s) de graduação:</p> <p>6.3. Instituição:</p> <p>6.4. Modalidade:</p> <p>6.4. Modalidade:</p> <p>( ) Licenciatura curta                      ( ) Licenciatura plena</p> <p>( ) Bacharelado                      ( ) Outro. Qual?</p> <p>6.5.PÓS-GRADUAÇÃO:</p> <p>( ) Especialização                      ( ) Mestrando</p>	<p>8.2- Quantas Escolas atua:</p> <p>( ) uma                      ( ) duas</p> <p>( ) três ou mais</p> <p>9-Na sua opinião a amizade entre um homem e uma mulher é possível, sem que haja uma conotação sexual:</p> <p>( ) Concordo totalmente                      ( ) Concordo em partes</p> <p>( ) Não Concordo</p> <p>10-A realização de tarefas domésticas pelo homem significa que ele está ajudando a mulher:</p> <p>( ) Concordo totalmente                      ( ) Concordo em partes</p> <p>( ) Concordo em partes                      ( ) Não Concordo</p> <p>11- Você acha que a “ Lei Maria da Penha” é:</p> <p>( ) Um privilégio                      ( ) Um direito</p> <p>( ) Desnecessária                      ( ) Desconheço</p> <p>12 – Você acha que a luta por igualdade de direitos entre homens e mulheres:</p> <p>( ) Não é mais necessária                      ( ) É necessária</p> <p>( ) Apenas em algumas situações.</p> <p>13- A mulher dirige tão bem quanto os homens:</p> <p>( ) Sempre                      ( ) Quase</p>
---	--

<p> <input type="checkbox"/> Mestrado                      <input type="checkbox"/> Doutorando  <input type="checkbox"/> Doutorado  <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ </p> <p>7 – Você trabalha:</p> <p> <input type="checkbox"/> Não                                  <input type="checkbox"/> sim </p> <p>7.1 Tempo de ingresso no mercado trabalho:</p> <p> <input type="checkbox"/> menos de 1 ano                  <input type="checkbox"/> 2 a 5 anos  <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos                      <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos  <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos                    <input type="checkbox"/> 21 a 25 anos  <input type="checkbox"/> 26 a 30 anos                    <input type="checkbox"/> 31 a 35 anos  <input type="checkbox"/> mais de 35 anos </p> <p>Específico para funcionários da Escola:</p> <p>8- Quanto tempo atua na área da educação</p> <p> <input type="checkbox"/> menos de 1 ano                  <input type="checkbox"/> 2 a 5 anos  <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos                      <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos  <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos                    <input type="checkbox"/> 21 a 25 anos  <input type="checkbox"/> 26 a 30 anos                    <input type="checkbox"/> 31 a 35 anos </p> <p>20- Quanto a avaliação escolar, você acredita que a maneira como as crianças se comportam influenciam na forma como serão avaliadas</p> <p> <input type="checkbox"/> Concordo totalmente              <input type="checkbox"/> Concordo em partes  <input type="checkbox"/> Não Concordo </p> <p>21- Se você concorda quem teria oportunidades de ter mais sucesso:</p> <p> <input type="checkbox"/> Meninos                              <input type="checkbox"/> Meninas  <input type="checkbox"/> Ambos                                 <input type="checkbox"/> Desconheço </p> <p>22- Você acredita que meninos e meninas</p>	<p>sempre</p> <p><input type="checkbox"/> Quase nunca</p> <p>14- Geralmente as mulheres são melhores em tarefas e profissões que exigem cuidado:</p> <p> <input type="checkbox"/> Sempre                                      <input type="checkbox"/> Quase sempre  <input type="checkbox"/> Quase nunca </p> <p>15- A Sociedade é mais condescendente com a traição masculina do que com a feminina:</p> <p> <input type="checkbox"/> Sempre                                      <input type="checkbox"/> Quase sempre  <input type="checkbox"/> Quase nunca </p> <p>16- Para você seu filho ir dormir na casa da namorada é:</p> <p> <input type="checkbox"/> Normal                                      <input type="checkbox"/> Desconfortável  <input type="checkbox"/> Inaceitável </p> <p>18 – Para você quanto a mulher ganha mais do que o marido:</p> <p> <input type="checkbox"/> Aceitável                                      <input type="checkbox"/> Desconfortável  <input type="checkbox"/> Difícil de aceitar </p> <p>19- Um homem como educador infantil é:</p> <p> <input type="checkbox"/> Normal                                      <input type="checkbox"/> Estranho  <input type="checkbox"/> Constrangedor </p> <p>24 - Dos brinquedos listados abaixo utilize o símbolo <math>\cap</math> para indicar os mais adequados para</p>
---	---

<p>sejam avaliados/as de maneiras diferentes:</p> <p>( ) Concordo totalmente      ( ) Concordo em partes</p> <p>( ) Não Concordo</p> <p>23- Dos jogos e brincadeiras listados abaixo utilize o símbolo <math>\cap</math> para indicar os mais adequados para meninas o símbolo <math>\Delta</math> para os meninos e <math>\parallel</math> para ambos.</p> <p>( ) Futebol                              ( ) Carimbada</p> <p>( ) Banco Imobiliário              ( ) Lego</p> <p>( ) Pique-esconde                      ( ) Brincadeira de roda</p> <p>( ) Mario Bubaboom                      ( ) Barbie Goes Shopping</p> <p>( ) The Simpsons Adventure      ( ) Dança da cadeira</p> <p>( ) Pique – Pega                              ( ) Patinação</p> <p>( ) Basquete                                      ( ) Volei</p> <p>( ) UNO    ( ) Batman</p> <p>Lego</p> <p>( ) Piratas do Caribe Lego      ( ) Dominó</p> <p>( ) FIFA 2012                                      ( ) Baralho</p> <p>( ) Bafinha</p>	<p>meninas o símbolo <math>\Delta</math> para os meninos e <math>\parallel</math> para ambos.</p> <p>( ) Bola</p> <p>( ) Patins</p> <p>( ) Skate</p> <p>( ) Barbie</p> <p>( ) Corda</p> <p>( ) Hello Kitty</p> <p>( ) Hot wheels</p> <p>( ) Bicicleta</p> <p>( ) Max Sthele (boneco)</p> <p>( ) Biloca</p> <p>( ) Ben 10</p> <p>( ) Formers Mutantes Futebol</p> <p>( ) Dino Mania Mundo Pré- Histórico</p>
--	---

## ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO ESTUDANTES

**Universidade Federal de Uberlândia - UFU**

**Faculdade de Educação - FACED**

**Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED**

**Linha de Saberes e Práticas Educativas**

**Projeto de Pesquisa: A influência das questões de gênero nos processos avaliativos**

Caro/a colaborador/a,

Solicitamos sua participação através do preenchimento desse questionário, o qual compõe uma pesquisa intitulada “*A influência das questões de gênero nos processos avaliativos*” que tem como objetivo Identificar e analisar possíveis influências nos processos avaliativos, ligadas às questões de gênero, especialmente no que se refere aos comportamentos de meninos e de meninas. Com esse trabalho pretendemos contribuir com as reflexões e mudanças que possam melhorar as relações de gênero historicamente marcadas por relações desiguais entre homens e mulheres. Nesse sentido, sua participação é de extrema importância para a produção do conhecimento acerca dessa temática e para o enriquecimento desta pesquisa. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Mestranda Maví Consuelo Silva - pesquisadora e

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olenir Maria Mendes - Orientadora

**Código Identificador:** Professores/as (1)

Estudantes (2)

Pais/mães/Pessoas

Responsáveis (3)

Diretores/as e vice / Pedagogos/as (4)

Funcionários/as da escola (5)

<p><b>1</b> – <b>Código Identificador:</b> (2) _____</p> <p>2 – Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino</p> <p>3 – Idade:</p>	<p>11- Geralmente existe diferença no comportamento de meninas e meninos: ( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em partes ( ) Não Concordo</p> <p>12- Geralmente o sucesso escolar de meninos e</p>
--	--

<p>( ) De 8 a 9 anos  ( ) De 9 a 10 anos  ( ) De 11 a 12 anos</p> <p>4-Escolaridade:  ( ) Cursando o 5º ano do Ensino Fundamental</p> <p>5 – Geralmente quando a esposa ganha mais do que o marido:  ( ) Aceitável  ( ) Desconfortável  ( ) Difícil de aceitar</p> <p>6- Geralmente a mulher dirige tão bem quanto os homens:  ( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em parte  ( ) Não Concordo</p> <p>7- É possível a amizade entre um homem e uma mulher, sem que haja interesse de relacionamento.  ( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em parte  ( ) Não Concordo</p> <p>8- Geralmente as mulheres são melhores professoras que os homens.  ( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em parte  ( ) Não Concordo</p>	<p>meninas também está ligado ao comportamento:  ( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em partes  ( ) Não Concordo</p> <p>13-Geralmente, na escola as meninas se saem melhor do que os meninos porque elas são mais comportadas.  ( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em partes  ( ) Não Concordo</p> <p>14- Das brincadeiras listados abaixo utilize os seguintes símbolos para indicar os mais adequados para meninas , meninos e ambos os sexos:  Meninos: O  Meninas: A  Para meninas e meninos:   </p> <p>( ) Futebol  ( ) Pique-esconde  ( ) Batata quente  ( ) Dança da cadeira  ( ) Pique – Pega  ( ) Basquete  ( ) Passar anel  ( ) Bafinha  ( ) Balança Caixão  ( ) Bandeirinha Estourada  ( ) Polícia e Ladrão  ( ) Barra Manteiga</p>
---	---

<p>9-Geralmente quando o marido realiza tarefas domésticas ele está ajudando a esposa.</p> <p>( ) Concordo totalmente      ( ) Concordo em parte</p> <p>( ) Não Concordo</p> <p>10- Geralmente as mulheres são melhores em tarefas e profissões que exigem atenção, organização.</p> <p>( ) Concordo totalmente      ( ) Concordo em parte</p> <p>( ) Não Concordo</p>	<p>( ) Salada mista</p> <p>( ) Esconde vareta</p> <p>( ) Bete</p> <p>( ) Carimbada</p> <p>( ) Brincadeira de roda</p> <p>( ) Patinação</p> <p>( ) Volei</p> <p>( ) Escolinha</p> <p>( ) Casinha</p> <p>( ) Elástico</p> <p>( ) Pula corda</p> <p>24 - Dos brinquedos listados abaixo utilize os seguintes símbolos para indicar os mais adequados para meninas, meninos e ambos os sexos.</p> <p>Meninos: O</p> <p>Meninas: A</p> <p>Para Meninas e Meninos:   </p> <p>( ) Bola</p> <p>( ) Patins</p> <p>( ) Skate</p> <p>( ) Barbie</p> <p>( ) Corda</p> <p>( ) Boneca Hello Kitty</p> <p>( ) Carrinho Hot wheels</p> <p>( ) Bicicleta</p> <p>( ) Biloca</p> <p>( ) Ben 10 (boneco)</p> <p>( ) Banco Imobiliário</p> <p>( ) Lego</p> <p>( ) Imagem e Ação</p> <p>( ) Dominó</p>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Baralho</li><li><input type="checkbox"/> Videogame</li><li><input type="checkbox"/> Pipa</li><li><input type="checkbox"/> UNO</li><li><input type="checkbox"/> Penteadeira Infantil</li><li><input type="checkbox"/> Conjunto de cozinha infantil</li><li><input type="checkbox"/> Urso de Pelúcia</li><li><input type="checkbox"/> Cartinha</li><li><input type="checkbox"/> Ferrorama</li></ul>
--	--

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – APROVEITAMENTO AVALIATIVO TURMA BIMESTRAL TURMA DOM CASMURRO

1º Bimestre – Dom Casmurro

	Estudantes	POR	MAT	HIS	GEO	CIEN
01	Abadia	B	B	B	B	B
02	Adriana	B	B	B	B	B
03	Almira	B	B	A	B	B
04	Anderson	B	C	B	B	B
05	Angela	B	B	B	B	B
06	Bruna	B	B	B	B	B
07	Dangelo	B	B	B	B	B
08	Deivison	A	A	A	A	A
09	Everson	B	B	B	B	B
10	Emanuele	A	B	A	B	B
11	<b><u>Higor</u></b>	C	C	C	C	C
12	Hudson	B	B	B	B	C
13	Ivo	C	C	C	C	C
14	José	B	B	B	B	C
15	Kátia	B	A	B	B	B
16	Keven	B	B	B	B	C
17	Liara	B	B	A	B	B
18	Luani	B	B	B	B	C
19	<b><u>Luíz</u></b>	C	C	C	C	C
20	<b><u>Luan Gustavo</u></b>	B	B	B	B	C
21	Mauro Victor	C	B	B	B	B
22	Marta Paula	B	B	A	B	B
23	<b>Magda</b>	C	C	C	C	C
24	<b><u>Marcos Vinícius</u></b>	C	C	C	C	C
25	Monalisa	B	B	B	B	B
26	PauloVictor	B	B	B	B	A

27	Pedro Carlos	B	B	B	B	B
28	<b>Talita</b>	A	B	B	B	B
29	<b><u>Valquir</u></b>	C	C	C	C	C
30	Yanca	B	A	A	A	A
31	<b><u>Ytálo</u></b>	C	C	C	C	C

## 2º bimestre – Dom Casmurro

	Estudantes	POR	MAT	HIS	GEO	CIEN
01	Abadio	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
02	Adriana	B	B	B	B	B
03	Almira	B	B	B	B	B
04	Andernson	B	B	B	B	B
05	Angela	B	B	B	B	B
06	Bruna	B	B	B	B	B
07	Dangelo	B	B	B	A	B
08	Deivison	A	A	A	A	A
09	Eduardo	B	B	B	B	B
10	Emanuele	A	B	B	B	B
11	<b><u>Higor</u></b>	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
12	Hudson	A	B	B	B	B
13	Ivo	C	C	C	C	C
14	José	B	B	B	B	B
15	Kátia	A	A	A	A	A
16	Keven	B	B	C	B	B
17	Liara	B	B	B	B	B
18	Luani	C	C	C	C	C
19	<b><u>Luíz</u></b>	C	C	C	C	C
20	<b><u>Luan Gustavo</u></b>	B	B	B	B	B
21	Mauro Victor	B	B	B	B	B
22	Marta Paula	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
23	<b>Magda</b>	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
24	<b><u>Marcos Vinícius</u></b>	C	C	C	C	B
25	Monalisa	B	B	B	B	B
26	PauloVictor	B	A	B	A	B
27	Pedro Carlos	B	B	B	B	B
28	Talita	B	B	B	B	B
29	<b><u>Valquir</u></b>	B	C	C	C	C
30	Yanca	A	B	A	A	A

31	<b><u>Ytálo</u></b>	B	C	B	C	B
----	---------------------	---	---	---	---	---

## 3º bimestre – Dom Casmurro

	Estudantes	POR	MAT	HIS	GEO	CIEN
01	Abadio	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
02	Adriana	B	B	B	B	B
03	Almira	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
04	Andernson	B	B	B	B	A
05	Angela	B	B	C	B	A
06	Bruna	B	B	B	B	A
07	Dangelo	B	B	B	B	A
08	Deivison	A	A	B	A	A
09	Eduardo	B	B	B	B	A
10	Emanuele	A	B	B	A	A
11	<b><u>Higor</u></b>	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
12	Hudson	A	B	B	A	A
13	Ivo	C	C	C	C	C
14	José	B	B	B	B	B
15	Kátia	A	B	B	A	A
16	Keven	B	B	C	A	B
17	Liara	B	B	B	A	A
18	Luani	B	B	C	B	B
19	<b><u>Luíz</u></b>	C	C	C	B	B
20	<b><u>Luan Gustavo</u></b>	B	B	C	A	B
21	Mauro Victor	B	A	C	B	A
22	Marta Paula	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
23	<b>Magda</b>	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
24	<b><u>Marcos Vinícius</u></b>	B	C	C	C	B
25	Monalisa	B	B	C	B	B
26	PauloVictor	B	A	A	A	A
27	Pedro Carlos	B	B	B	C	B

28	<b>Talita</b>	B	B	B	B	A
29	<b><u>Valquir</u></b>	B	C	C	C	C
30	Yanca	A	B	A	A	A
31	<b><u>Ytálo</u></b>	B	C	C	C	B

## Resultado Final Anual Turma Dom Casmurro

	Estudantes	POR	MAT	HIS	GEO	CIEN
01	Abadio	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
02	Adriana	B	B	B	B	B
03	Almira	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
04	Andernson	B	B	B	B	B
05	Angela	B	B	B	B	B
06	Bruna	B	B	B	B	B
07	Dangelo	B	B	B	B	B
08	Deivison	A	A	A	A	A
09	Eduardo	B	B	B	B	B
10	Emanuele	A	B	A	A	A
11	<b><u>Higor</u></b>	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
12	Hudson	A	B	B	A	A
13	Ivo	C	C	C	C	C
14	José	B	B	B	B	B
15	Kátia	A	A	A	A	A
16	Keven	B	B	B	B	B
17	Liara	B	B	A	A	B
18	Luani	B	B	C	B	B
19	<b><u>Luíz</u></b>	C	C	C	B	B
20	<b><u>Luan Gustavo</u></b>	B	B	B	B	B
21	Mauro Victor	B	B	B	B	B
22	Marta Paula	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
23	<b>Magda</b>	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
24	<b><u>Marcos Vinícius</u></b>	C	C	C	C	C
25	Monalisa	B	B	B	B	B
26	PauloVictor	B	A	B	A	A
27	Pedro Carlos	B	B	B	B	B
28	<b>Talita</b>	B	B	B	B	B
29	<b><u>Valquir</u></b>	B	C	C	C	C

30	Yanca	A	B	A	A	A
31	<b><u>Ytálo</u></b>	B	C	C	C	B

**APÊNDICE 2 – APROVEITAMENTO AVALIATIVO TURMA BIMESTRAL  
TURMA LUCÍOLA**

1º Bimestre - turma Lucíola

	Estudantes	POR	MAT	HIS	GEO	CIEN
01	Adriana	C	C	B	C	C
02	<b><u>Aline</u></b>	C	C	C	C	C
03	Ana Bárbara	B	A	B	B	A
04	Aureo	B	C	C	C	C
05	Bruno	A	C	B	B	C
06	Carine	C	C	C	B	C
07	Caio	B	C	B	B	C
08	Cristovão	B	B	B	C	B
09	Claus	A	B	A	A	B
10	Evelin	A	B	B	B	B
11	<b>Erica</b>	C	C	C	C	C
12	Emília	A	B	A	A	B
13	Erico	B	B	B	C	B
14	Fábio	C	B	C	C	C
15	Flaviano	C	C	C	C	C
16	Gustavo	A	B	A	A	B
17	Gioconda	B	C	B	C	N
18	Gerson	C	C	B	C	C
19	Jamile	B	C	C	C	C
20	Jorge Luan	B	B	C	B	C
21	Katiane	A	B	B	A	B
22	Laís	B	C	A	A	A
23	Maycon	A	A	A	A	B
24	Márcia Paula	C	C	B	B	B
25	<b><u>Marina</u></b>	A	A	A	A	B
26	Raiane	B	B	B	B	B
27	Tainá	B	C	B	A	B
28	Thulio	B	B	B	B	B

29	Veronica	B	C	B	B	C
30	Ylton	B	C	B	B	C

## 2º Bimestre - Turma Lucíola

	Estudantes	POR	MAT	HIS	GEO	CIEN
01	Adriana	B	C	C	B	C
02	<b><u>Aline</u></b>	C	C	C	C	C
03	Ana Bárbara	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
04	Aureo	B	C	C	B	B
05	Bruno	A	B	B	A	B
06	Carine	C	C	C	C	C
07	Caio	B	C	B	B	B
08	Cristovão	B	B	B	B	B
09	Claus	A	B	B	B	B
10	Evelin	A	B	B	B	B
11	<b>Erica</b>	C	C	C	C	C
12	Emília	A	B	A	A	A
13	Erico	B	B	B	B	B
14	Fábio	C	C	C	C	C
15	<b>Flaviano</b>	C	C	C	C	C
16	Gustavo	A	B	B	A	A
17	Gioconda	B	B	B	B	B
18	<b>Gerson</b>	B	C	C	C	C
19	Jamile	C	C	C	C	C
20	Jorge Luan	B	B	B	B	B
21	Katiane	B	B	A	A	A
22	Laís	B	B	A	A	A
23	Lorrayne	A	B	A	A	A
24	Maycon	A	C	C	B	C
25	Márcia Paula	B	C	C	B	C
26	Maria Eduarda	B	B	C	B	B
27	<b><u>Marina</u></b>	A	B	A	A	B
28	Raiane	A	B	A	A	B
29	Tainá	A	B	B	A	A
30	Thulio	B	B	C	B	B

31	Veronica	A	B	C	B	B
32	Ylton	B	C	B	B	C

## 3º Bimestre - turma Lucíola

	Estudantes	POR	MAT	HIS	GEO	CIEN
01	Adriana	B	C	B	B	C
02	<b><u>Aline</u></b>	C	C	C	C	C
03	Ana Bárbara	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
04	Aureo	B	C	B	C	C
05	Bruno	A	B	B	B	B
06	Carine	C	C	C	C	B
07	Caio	B	C	B	B	B
08	Cristovão	B	B	B	B	B
09	Claus	A	A	A	A	B
10	Evelin	A	B	A	A	A
11	<b>Erica</b>	C	C	C	C	C
12	Emília	A	B	A	A	B
13	Erico	B	B	B	B	B
14	Fábio	C	C	C	C	C
15	Flaviano	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
16	Gustavo	A	B	A	A	A
17	Gioconda	B	B	B	B	B
18	Gerson	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
19	Jamile	C	C	C	C	C
20	Jorge Luan	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
21	Katiane	A	B	A	A	B
22	Laís	A	B	A	A	A
23	Lorrayne	A	A	A	A	A
24	Maycon	C	C	C	B	C
25	Márcia Paula	B	C	B	B	B
26	Maria Eduarda	B	B	B	B	B
27	<b><u>Marina</u></b>	A	A	A	A	A
28	Raiane	B	B	A	B	B
29	Tainá	A	B	B	B	A
30	Thulio	B	B	B	B	B

31	Veronica	B	C	B	B	C
32	Ylton	B	C	B	B	B

## 4º Bimestre – Turma Lucíola

	Estudantes	POR	MAT	HIS	GEO	CIEN
01	Adriana	B	C	B	B	C
02	<b><u>Aline</u></b>	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
03	Ana Bárbara	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
04	Aureo	B	C	B	B	B
05	Bruno	A	B	B	B	B
06	Carine	C	C	C	B	B
07	Caio	B	C	B	B	B
08	Cristovão	B	B	B	B	B
09	Claus	A	B	A	A	B
10	Evelin	A	B	A	B	A
11	<b>Erica</b>	C	C	C	C	C
12	Emília	A	B	A	A	A
13	Erico	B	B	B	B	B
14	Fábio	C	B	C	C	B
15	Flaviano	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
16	Gustavo	A	B	A	A	A
17	Gioconda	B	B	B	B	B
18	Gerson	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
19	Jamile	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
20	Jorge Luan	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu

21	Katiane	A	B	A	A	A
22	Laís	B	B	A	A	A
23	Lorrayne	A	A	A	A	A
24	Maycon	C	C	B	B	C
25	Márcia Paula	B	C	B	B	B
26	Maria Eduarda	B	B	B	B	B
27	<b><u>Marina</u></b>	A	A	A	A	A
28	Raiane	A	B	A	B	B
29	Tainá	A	B	B	A	A
30	Thulio	B	B	B	B	B
31	Veronica	B	B	B	B	B
32	Ylton	B	C	B	B	B

## Resultado Final - Turma Lucíola

	Estudantes	POR	MAT	HIS	GEO	CIEN
01	Adriana	C	C	B	A	A
02	<b><u>Aline</u></b>	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
03	Ana Bárbara	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
04	Aureo	B	B	B	B	B
05	Bruno	A	C	B	B	A
06	Carine	B	B	B	C	A
07	Caio	B	B	B	B	B
08	Cristovão	B	B	B	B	B
09	Claus	B	B	C	A	A
10	Evelin	A	A	A	B	A
11	<b><u>Erica</u></b>	C	C	C	C	C
12	Emília	A	A	A	B	A
13	Erico	B	A	B	B	A
14	Fábio	B	B	B	C	B
15	Flaviano	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
16	Gustavo	A	A	B	C	A
17	Gioconda	B	B	B	B	B

18	Gerson	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
19	Jamile	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
20	Jorge Luan	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu	Saiu
21	Katiane	A	B	A	A	A
22	Laís	B	A	A	A	A
23	Lorrayne	A	A	A	B	A
24	Maycon	C	B	B	B	A
25	Márcia Paula	C	A	C	C	A
26	Maria Eduarda	B	B	B	C	A
27	<b><u>Marina</u></b>	B	A	A	B	A
28	Raiane	A	A	B	C	A
29	Tainá	B	B	B	A	A
30	Thulio	B	B	A	B	B
31	Veronica	B	B	A	A	A
32	Ylton	B	B	B	C	A