

O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?¹

Marília Pinto de Carvalho^{II}
Adriano Souza Senkevics^{II}
Tatiana Avila Loges^{II}

Resumo

Este artigo apresenta resultados de um estudo qualitativo que procurou conhecer os processos de socialização de gênero no interior de oito famílias de setores populares na cidade de São Paulo. Aqui enfocamos alguns dos aspectos que nos pareceram relevantes na compreensão da trajetória escolar melhor sucedida das meninas. Ao longo de 2011, foram feitas entrevistas semiestruturadas com oito mães, dois pais e dez crianças, além de conversas e observações nas escolas, envolvendo ao todo 26 crianças e jovens. Obtivemos indicações de que: a socialização de gênero no âmbito das famílias de setores populares urbanos favorece nas meninas, e não nos meninos, o desenvolvimento de comportamentos frequentemente desejados pelas escolas, tais como a disciplina, a organização e a obediência (ou formas de desobediência menos visíveis); ao mesmo tempo, essa socialização faz com que a frequência à escola tenha significados diferentes para garotas e garotos, uma vez que elas são responsabilizadas pelo trabalho doméstico e têm muito menos oportunidades de sociabilidade. Essas mesmas restrições parecem fazê-las valorizar atividades extracurriculares com formatos próximos ao escolar e desenvolver aspirações ligadas a uma escolarização prolongada e a profissões qualificadas. A existência mesma desses planos ambiciosos, realistas ou não, pode ser impulsionadora de maior empenho nos estudos, realimentando a roda do sucesso escolar das meninas, que parece surgir de dentro da própria subordinação de gênero.

Palavras-chave

Desempenho escolar – Gênero – Socialização familiar – Setores populares urbanos – Meninas.

I- Pesquisa financiada pelo CNPq
II- Universidade de São Paulo,
São Paulo, SP, Brasil.
Contatos: mariliac@usp.br;
adrianosenkevics@gmail.com;
tkal@terra.com.br

School success of girls from poor communities: what is the role of family socialization?¹

Marília Pinto de Carvalho^{II}

Adriano Souza Senkevics^{II}

Tatiana Avila Loges^{II}

Abstract

This article presents results of a qualitative study that sought to understand the processes of gender socialization within eight families from poor communities in the city of Sao Paulo. We focus on some aspects that seem relevant to understand the academic success of girls. Throughout 2011, semi-structured interviews were conducted with eight mothers, two fathers and ten children, as well as conversations and observations in schools, involving 26 children and young people. We obtained evidence that gender socialization within families of urban poor communities encourage the girls, not the boys, to develop the behaviors mostly desired by schools, such as discipline, organization and obedience (or less visible forms of disruption). At the same time, this type of socialization makes school attendance have different meanings for girls and boys, since the girls are held responsible for housework and have far fewer opportunities for sociability. These restrictions seem to make them appreciate extracurricular activities under schooled forms and develop aspirations associated with schooling and skilled occupations. The very existence of such ambitious projects, whether realistic or not, may be driving girls' greater commitment to education, and may be feeding back their academic success, which seems to arise from the very gender subordination.

Keywords

School achievement – Gender – Family socialization – Poor urban communities – Girls.

I- Research funded by CNPq

II- Universidade de São Paulo,
São Paulo, SP, Brasil.

Contacts: mariliac@usp.br;

adrianosenkevics@gmail.com;

tkal@terra.com.br

Já não é novidade constatar o sucesso escolar das meninas no Brasil. Apontado por Rosemberg desde a década de 1970, o melhor desempenho das mulheres em sua trajetória de escolarização vem sendo objeto de estudos quantitativos e qualitativos (ROSEMBERG; MADSEN, 2011; FERRARO, 2010; CARVALHO, 2009).

Entretanto, a explicação desse fenômeno comum à maioria dos países ocidentais apresenta desafios teóricos, seja por significar uma inversão na assimetria entre homens e mulheres presente no conjunto da sociedade, seja por induzir muito facilmente a generalizações de caráter essencialista (ROSEMBERG, 2001). São comuns explicações universais como, por exemplo, a hipótese de que a socialização familiar das meninas seria mais compatível com as exigências das escolas – ligadas à disciplina, organização, capricho, submissão e silêncio –, enquanto os meninos seriam socializados para evitar a introspecção e a sensibilidade e para cultivar a rebeldia e a agitação.

Pesquisas brasileiras sobre o ensino fundamental público, desenvolvidas em diferentes regiões do país, reiteram esse tipo de explicação (SOUZA, 2007; PALOMINO, 2004; CARVALHO, 2005; CAVALCANTI, 2002) e insistem na ideia de que os comportamentos valorizados pela escola seriam aqueles cultivados pelas famílias nas meninas e não nos meninos. Em outra vertente, estudos a respeito das relações que as famílias mantêm com a escolarização dos filhos assinalam a interdependência entre as condições sociais de origem e as formas dessas relações (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000 e 2013; ALMEIDA, 2009; BRANDÃO, 2010). Com apoio frequente nos estudos de Bourdieu e seus leitores, essas pesquisas, embora atentas a diversos aspectos das ações das famílias e dos sujeitos frente a seus processos de escolarização, raramente se perguntaram a respeito das diferenças entre os sexos¹.

Este artigo é resultado de pesquisa que procurou avançar nessa lacuna, conhecendo,

por meio de estudo qualitativo, os processos de socialização de gênero no interior de oito famílias de setores populares na cidade de São Paulo. Aqui enfocamos alguns dos aspectos que nos pareceram relevantes na compreensão da trajetória escolar das meninas. A fim de evitar conclusões universais, o estudo focou famílias de setores populares urbanos, levando em conta que, em camadas sociais diferentes ou no meio rural, é possível que o melhor desempenho escolar feminino seja resultado de outros processos.

Ao lado desse esforço para evitar essencialismos, buscamos também escapar de certa polarização que tem permeado os estudos nesse campo. De um lado, a explicação mencionada acima está baseada no que pode ser chamado de “síndrome da situação subordinada da mulher” (SILVA, 1993, p. 82), análises que colocam o sucesso escolar das meninas como simples reforço de sua subordinação. Na tentativa de romper com essa vitimização, algumas estudiosas trazem para primeiro plano a atuação deliberada de meninas e moças em busca de seu sucesso escolar, que seria construído por elas. Silva (1993), por exemplo, inverte a afirmação, mostrando que a maioria das alunas do ensino médio no Colégio Pedro II, por ela estudadas, eram autônomas, ativas e envolvidas com atividades extracurriculares, de forma contrastante com seus colegas do sexo masculino, o que resultava para elas em melhor desempenho escolar.

Outras pesquisadoras destacam aspectos contraditórios da inserção feminina no trabalho doméstico, que não apenas facilitaria a continuidade dos estudos, em termos de horários e flexibilidade, como também levaria as moças, por contraste, a uma percepção positiva e agradável da escola. Tanto Madeira (1997) quanto Rosemberg, Piza e Montenegro (1990) enfatizaram a ideia de que a escola aparece para muitas meninas e moças como expressão de alguma liberdade de circulação e como lugar de ampliação do convívio social frente à quase reclusão em que vivem – reforçada pelo controle familiar sobre sua

1 - Uma exceção é o doutorado de Glória (2009).

circulação e lazer. As meninas veriam na escola um “respiradouro”, nas palavras de Madeira (1997), lugar em que dispunham de um tempo para si mesmas, fora do controle estrito da família e longe das tarefas do lar. Duque-Arrazola (1997) encontrou até mesmo meninas recifenses que consideravam a jornada escolar como momento de descanso.

Procuramos romper com abordagens dicotômicas e apreender as dimensões contraditórias das relações de poder ligadas ao gênero, que constituem ao mesmo tempo formas de subordinação e de autonomia. E, para não reiterar pressupostos afirmados de antemão, buscamos apreender na análise tanto dimensões de ruptura quanto de manutenção das posições subordinadas das mulheres.

Caracterização dos sujeitos

Os sujeitos centrais da pesquisa são pais e mães localizados a partir de três escolas públicas da zona oeste do município de São Paulo, nas quais seus filhos ou filhas estudavam. Em cada escola, um questionário de caracterização do grupo familiar dos/as alunos/as foi respondido pelos “responsáveis” e, a partir dele, foram selecionadas famílias que tinham pelo menos um filho de cada sexo em idade escolar e que se dispuseram a participar da pesquisa.

A primeira questão a esclarecer, que já se revela nas atas sobre o termo *responsáveis* é quem consideramos como família da criança. Dada a dificuldade em definir o conceito de família – já apontada, por exemplo, por Romanelli (2013) –, mantivemos nosso foco na dimensão empírica dos grupos familiares, acompanhando estudos críticos, como os de Fonseca (2005) e de Meyer e colaboradoras (2012). Assim, buscamos evitar os pressupostos de uma família nuclear completa, composta por pai, mãe e filhos, residentes num único domicílio e compartilhando a mesma renda; ao mesmo tempo, atentamos para as diferentes dinâmicas dos grupos familiares, conforme ampliávamos nossos contatos com eles.

Nos questionários das oito famílias pesquisadas, aparecem tanto o nome da mãe quanto o do pai e não foi utilizado o espaço destinado a “outros responsáveis”, o que pode indicar uma busca de conformidade ao modelo de família nuclear completa, por se tratar de um documento escrito enviado pela escola. Contudo, ao realizar as visitas e entrevistas, identificamos a presença de duas avós como cuidadoras regulares das crianças e duas famílias monoparentais. Numa delas, residia no domicílio uma bebê, filha de uma das irmãs, então com quinze anos de idade. Mas a coabitação de três gerações familiares por vezes não era evidente, pois se tratava de casas conjugadas ou superpostas no mesmo quintal.

Dessa forma, consideramos como família ou grupo familiar o conjunto de pessoas que cuidava ou partilhava dos mesmos cuidados das crianças a partir de quem demos início à pesquisa, independentemente dessas pessoas residirem no mesmo domicílio e de seu grau de parentesco. Ainda assim, quase sempre nossas entrevistas envolveram somente mães, que compareciam à reunião na escola ou se dispunham a ser entrevistadas. Em duas famílias, foram entrevistados também os pais² e, em uma, participou a avó.

Do ponto de vista socioeconômico, podemos dizer que havia grande homogeneidade entre as oito famílias estudadas: declararam renda mensal entre R\$ 950,00 e R\$ 2.500,00; a escolaridade dos casais era no máximo o ensino médio incompleto, predominando o fundamental completo ou não; as profissões eram de baixa qualificação, com a maioria das mulheres ocupadas como empregadas domésticas e dos homens como trabalhadores da construção civil; e a maior parte das pessoas que trabalhavam fora estava inserida no mercado informal. Em seis famílias, a prole se compunha de três ou mais filhos/as e sete moradias eram muito parecidas: casas pequenas, de alvenaria, construídas pelos

2- O termo *pais* designará sempre os genitores de sexo masculino.

próprios moradores em favelas. Contavam com luz elétrica, água encanada e banheiro, mas os serviços de esgoto e de coleta de lixo eram precários ou inexistentes e eram frequentes os relatos de violência policial. Contudo, essas residências tinham móveis novos, televisão HD de tela grande, computadores e *video games*, eletrodomésticos novos e telefones celulares. Quatro dos grupos familiares tinham carro e quase todos vivenciaram, nos anos recentes, um aumento de sua capacidade de consumo, com acesso a crédito e bens duráveis.

Ao longo de 2011, foram gravadas entrevistas semiestruturadas com oito mães, dois pais e dez crianças, em seis³ residências. Em cinco das visitas, filhos e filhas participaram em diferentes momentos da conversa, tanto ao lado quanto separadamente dos adultos. Buscamos nas escolas informações sobre o desempenho das crianças, seja em documentos seja em conversas com educadoras, e ali também realizamos observações e conversas informais com tais crianças.

Assim, foram envolvidos na pesquisa 14 meninos e 12 meninas, entre 6 e 18 anos de idade⁴. Desse total de 26 crianças e jovens, estavam fora da escola apenas: Jeferson⁵, de 18 anos, que abandonara o 1º. ano do ensino médio no ano anterior à pesquisa, contra a vontade de sua mãe; e Silvana, de 15 anos, que, já grávida, concluíra o ensino fundamental “empurrada”, de acordo com a coordenadora da escola, e, no momento da entrevista, dedicava-se ao cuidado da filha. Todos estudavam em escolas públicas de ensino fundamental ou médio. A respeito de 19 deles, obtivemos informações de seu desempenho acadêmico junto à escola; nos demais casos, recorreremos às famílias.

Dentre as 12 meninas, oito eram boas alunas, oscilando entre “excelentes” e “medianas”, e quatro “apresentavam dificuldades” de aprendizagem, nunca de disciplina. Já entre os

14 alunos de sexo masculino, apenas cinco foram caracterizados como “medianos” ou “sem problemas”, nenhum como excelente e nove outros “apresentavam dificuldades” de aprendizagem e/ou disciplina, histórico de reprovações e repetidas convocações dos responsáveis à escola. Embora construído aleatoriamente, trata-se, portanto, de um grupo que corresponde às características de desempenho escolar que temos encontrado em nossos estudos (CARVALHO, 2009), assim como em diversas outras pesquisas no Brasil e em outros países.

Sobre regras, controles e medos

O tratamento igualitário entre os sexos no interior do casal e na educação de filhos e filhas é um dos ideais associados aos modelos contemporâneos de família, ao lado da valorização da infância, da afetividade e intimidade, assim como a presença de relações não hierárquicas entre os grupos de idade e o primado do indivíduo sobre o coletivo (DE SINGLY, 1996). Em estudo realizado junto a crianças moradoras em favelas do Rio de Janeiro, no início da década de 1990, Heilborn (1997) destaca que, se esse modelo é “capital na sociedade contemporânea, está longe, contudo, de ser um fato universalizado”, uma vez que o processo de difusão do individualismo “tomou como alvo, primeiramente, as camadas médias e altas da sociedade moderna” (p. 297). Assim, a autora encontrou lógicas distintas de organização das relações e das práticas sociais nas famílias que estudou, apontando, em consonância com outros estudos sobre a cultura dos trabalhadores urbanos no Brasil dos anos 1980-90, a prevalência do grupo sobre o indivíduo, a presença de relações hierárquicas entre os sexos e as categorias de idade, além da força de valores ligados à família e ao trabalho.

Se, por um lado, não devemos nos iludir que houvesse, tanto quanto nos anos 1990 como hoje, relações igualitárias e não violentas no interior das famílias de camadas médias e altas, as duas décadas que separam a pesquisa

3- Duas famílias foram entrevistadas nas escolas.

4- Também faziam parte das famílias dois bebês com menos de 2 anos e duas crianças com 4 anos.

5- Todos os nomes são fictícios.

empírica de Heilborn da nossa parecem ter contribuído para uma maior difusão nas camadas populares dos ideais igualitários, do modelo de família como suporte à realização individual e do respeito às particularidades de cada criança. A comparação, feita por uma de nossas entrevistadas, entre a criação de seus próprios filhos em São Paulo e a educação recebida por ela (e ainda hoje por seus sobrinhos) numa pequena cidade baiana, não deixa dúvidas sobre mudanças na hierarquia entre categorias de idade e sobre sua dimensão não apenas temporal, mas também espacial (rural/urbana):

Quando minha mãe esteve aqui, ficou horrorizada. Nossa criação lá no norte era outra; dos meus sobrinhos ainda é. Lá as crianças rezam pra dormir, rezam pra comer, pede benção pro pai e pra mãe. Aqui as crianças já respondem pro pai, pra mãe. Lá as crianças vão na missa. Aqui não, as crianças tão gritando, fazendo bagunça. Lá, se tem adultos conversando assim, elas nem passam perto que é pra não atrapalhar. (Marinete, 32 anos, quatro filhas e três filhos)

Esse novo ideário parece também deslegitimar a afirmação explícita de diferenças de tratamento conforme o sexo e valorizar uma educação personalizada, ajustada às necessidades de cada criança. Assim, ouvimos em todas as entrevistas uma fala inicial que afirmava a igualdade de regras e exigências para toda a fratria: “O que serve pra um tem que servir pra todos” (Edinalva, uma filha e três filhos); “em casa, as regras são iguais pros dois” (Aldilene, um filho e uma filha); “na minha casa, é assim: eu só sei que o Daniel veste cueca e as meninas vestem calcinha, mas, no resto, a regra aqui em casa é para todo mundo” (Keila, um filho e três filhas). Essa ideia proclamada de igualdade, contudo, era desmentida seja na sequência das entrevistas, seja nas falas das crianças.

Por exemplo, Livia, ouvindo a mãe (Aldilene) afirmar que as regras em casa eram iguais, disse baixinho, para a pesquisadora auxiliar, que não a deixavam ficar no computador até tarde, mas a mesma restrição não era feita ao irmão, que, segundo ela, ficava no computador até de madrugada. Já Keila, mãe citada acima, logo após afirmar que só via diferença entre filho e filhas nas roupas íntimas, disse: “acho que as meninas dão mais trabalho”.

Assim como Keila, quase todos os pais e mães disseram se preocupar mais com as meninas, consideradas mais frágeis, vulneráveis: “Eu acho assim que menino homem é mais... nada pega, né, em menino homem. Já em menina mulher é mais... tem que ter um pouco de cuidado” (Marinete, quatro filhas e três filhos).

Era evidente a preocupação dessas mães com a gravidez na adolescência, vivida por seis delas, quando tinham entre 14 e 17 anos de idade. Mas também apareceram preocupações com os meninos, tanto diante da possibilidade de “arrumar criança” quanto em razão do perigo de envolvimento com drogas e violência: “eu tenho medo e eu me preocupo mais, do jeito que estão as coisas hoje em dia. Eu dou mais em cima dele porque ele é menino e eu me preocupo mais com ele” (Alice, um filho e duas filhas). De toda forma, as meninas eram muito mais vigiadas e tinham horários e espaços de circulação mais restritos que seus irmãos.

De maneira muito semelhante, Barroso, entrevistando jovens portugueses que tinham pelo menos um irmão do sexo oposto, constatou que “está-se perante uma igualdade proclamada, mas desmentida pelos factos” (2008, p. 8). Os relatos obtidos pela autora permitiram-lhe afirmar que o sexo e a ordem de nascimento continuam a ser “os principais critérios de construção e desconstrução da igualdade de direitos e deveres entre irmãos/irmãs” e que, “nos casos em que essa desigualdade de tratamento não é assumida, apresenta-se de forma implícita” (2008, p. 8).

Não podemos desprezar o contexto da entrevista, como relação assimétrica, e o fato de que sujeitos que não necessariamente acreditavam numa educação igualitária entre os sexos facilmente deduziriam ser essa a posição dos(as) entrevistadores(as), em razão do próprio tema da pesquisa, que lhes foi explicitado. Assim, Evonete, por exemplo, mãe de dois meninos e uma menina, empregada doméstica, que concluiu o ensino médio na modalidade EJA há cerca de dois anos, evitou ao máximo fazer generalizações sobre homens e mulheres e tentou contornar a ideia de que as regras para filha e filhos eram diferentes. Mas, em entrevista feita separadamente, seu filho Luciano (9 anos) afirmou que a irmã de 7 anos não podia brincar de carrinhos porque sua mãe não deixava – “É, carrinho é pra menino” –, da mesma forma que ele não podia brincar de boneca.

Talvez com menor preocupação em demonstrar um discurso adequado para os(as) pesquisadores(as), Marta (avó de três meninas e um menino), declarou:

Homem pode tudo [...]. Eu acho que todas as meninas são mais cobradas, pelo que a gente vê, no geral [...]. Então, a minha opinião é essa aí: que a mulher é mais cobrada em tudo, e tem que fazer, tem que estudar, tem que trabalhar dentro de casa – e o menino não. O Daniel é o dia inteiro no computador.

A maioria dos pais e mães buscava explicar as diferenças no tratamento que davam a meninos e meninas a partir de características individuais de cada criança, recorrendo aos ideais de uma educação personalizada: “Porque são quatro e nenhum dos quatro tem a mesma cabeça, nenhum dos quatro pensa igual. Como todo ser humano” (Edimara, uma filha e três filhos). Chamou nossa atenção a frequência dessas falas, assim como de descrições das características ou história de cada filho(a) – doenças, período vivido longe da mãe, influência da avó etc. –, que indicam a difusão desse modelo de educação individualizada.

Cabe destacar, contudo, que essas características personalizadas eram invocadas para justificar desigualdades de gênero nas regras e tarefas atribuídas, com maior peso sobre as meninas. Ora elas precisavam ser mais controladas por serem mais jovens, ora por serem mais velhas; por serem delicadas ou desobedientes e atrevidas; ora lhes cabia maior fatia do trabalho doméstico por serem primogênicas, ora por serem prestativas, ou porque seus irmãos eram desajeitados; uma era descrita como frágil, outra como “songamonga”⁶, uma terceira como pretensiosa, e todas essas características justificavam maior controle ou preocupação.

Em síntese, os modelos educativos que encontramos dialogavam em diferentes graus com as prescrições de infância, igualitarismo e individualidade, presentes nos ideais de família contemporâneos, mas não rompiam com a desigualdade de gênero: por meio de uma vigilância mais estrita dos pais e mães, as filhas pareciam aprender desde muito cedo certas características que as professoras reconhecem como femininas e frequentemente valorizam, tais como a organização, a obediência, o silêncio e a calma. Provavelmente faziam parte desse aprendizado até mesmo as formas de romper com as regras de maneiras discretas e que significavam menor enfrentamento direto, já descritas, por exemplo, por Bernardes (1989). Essas características apareciam para pais e mães como espontâneas, naturais e derivadas do simples fato das filhas serem meninas.

A divisão de trabalho entre pai e mãe

Em nossa sociedade, pais e mães envolvem-se no cuidado com a prole e nas tarefas domésticas de forma muito desequilibrada em termos do tempo empregado e do tipo de tarefa desenvolvida, questão já explorada na literatura (PINHEIRO et al., 2008; BRUSCHINI, 2006).

6 - Boba, sonsa.

Mesmo quando trabalhavam fora, as mães continuavam como as principais responsáveis pelos afazeres domésticos. Quando declaravam dividir esse trabalho, as tarefas feitas pelos pais eram consideradas como ajuda: “O serviço é meu e ele me ajuda” (Evonete, família 6). Quando presentes nas entrevistas, os pais por vezes comentavam orgulhosos sobre tarefas que tinham cumprido recentemente, o que só ressaltava seu caráter excepcional: “A gente divide. [...] Eu lavo louça... arrumo a casa. Ontem mesmo, eu limpei tudo, lavei o banheiro” (Wilson).

Bruschini e Ricoldi (2012) encontraram, em pesquisa qualitativa com grupos de homens dos setores populares, uma maior participação deles no cuidado com os filhos e na limpeza da casa, seja em relação a estudos anteriores seja frente à percepção inicial deles próprios de que esses seriam assuntos pertinentes apenas às mulheres. Assim, embora as companheiras gastassem mais horas do que eles nessas tarefas, ao detalharem sua rotina, os homens revelaram ter alguma participação. O mesmo ocorreu nas famílias ouvidas por nós, com a maioria dos pais que coabitavam com as crianças sendo descritos por si mesmos ou pela parceira como participativos e presentes em pelo menos algumas das tarefas de cuidado.

Em geral, os pais eram responsáveis pelo transporte das crianças para a escola quando a família tinha carro, e alguns frequentavam as reuniões escolares, principalmente quando tinham escolaridade maior que a mãe ou horários de trabalho mais flexíveis. Mas as mães eram as principais responsáveis pelo acompanhamento das lições de casa e pela educação das crianças, o que teve consequências na pouca disponibilidade dos pais para participar das entrevistas da pesquisa.

Estes eram também territórios de negociação no âmbito do casal, como destacou Romanelli (2013) ao apontar a quase onipresença das mães como interlocutoras nos estudos sobre as relações entre família e escola: “essa questão remete à assimetria e desigualdade nas relações de gênero e não pode ser aceita como

natural na vida doméstica” (p. 53). O autor põe em relevo as relações de poder entre homens e mulheres, ao lado das tentativas das mães de controlar o espaço doméstico e a educação dos filhos e filhas. Isso se tornou evidente para nós, por exemplo, quando tentamos ter acesso à residência de Regina e André para lá entrevistar seus filhos. Ao ouvir esse pedido, ele nos respondeu: “Aí tem que marcar com a mulher. Porque aí quem manda é a mulher”.

Assim, embora tentássemos incluir os pais, apenas dois foram entrevistados, o que nos levou a prestar atenção a possíveis vieses nas falas das mães, que poderiam estar marcadas por seu esforço em manter o poder sobre essa esfera da vida. Brugeilles e Sebillé (2009), analisando os resultados de questionários sobre a participação de pais no cuidado e educação de filhos/as na França, encontraram diferenças significativas conforme a resposta fosse dada por pais ou por mães. “Cada um valorizava seu próprio papel” (p. 21), dizem os autores, que interpretam essas diferenças como fruto das relações de poder, mas também como resultado de formas diferentes de definir cada tarefa e como consequência da legitimidade dos discursos de divisão igualitária do trabalho entre os sexos. Algumas de nossas entrevistadas, ao contrário, provavelmente em razão desses mesmos valores igualitários, tenderam a supervalorizar a atuação de seus parceiros: “Na realidade, quem não faz muita coisa aqui sou eu” (Keila). Ou, quando entrevistadas por duas mulheres, buscavam nossa cumplicidade: “O André colabora. [risos] Vocês sabem como é, homem ajuda, né?” (Regina).

De toda forma, parece-nos fundamental destacar que se trata de relações de poder com supremacia masculina (e aqui não nos deteremos, por exemplo, nos casos de pais alcoolistas e de violência doméstica), relações que são fonte cotidiana de aprendizado para filhos e filhas a respeito de seu lugar de gênero. Sem dúvida, o exemplo das atividades parentais é uma fonte decisiva na socialização de gênero das crianças, mais ainda que a

educação explícita (BRUGEILLES; SEBILLE, 2009; OCTOBRE, 2010). Isto é, se meninas e meninos aprendem cotidianamente a respeito de hierarquias e também sobre passividade, obediência e autocontrole ou, ao contrário, poder, ação e rebeldia, têm grande peso nesse aprendizado as relações de poder entre seus pais e mães, assim como a divisão de trabalho entre eles. Também fazem parte desse aprendizado implícito rupturas, questionamentos, formas de contornar essas hierarquias e de obter poder nos interstícios da dominação.

Meninas e meninos frente ao trabalho doméstico

Todas as meninas participavam mais intensamente que seus irmãos das tarefas domésticas, mesmo quando a colaboração das crianças era secundária: Lívia (10 anos) contou que o irmão de 17 anos bagunçava o quarto que dividiam. Aldilene, sua mãe, pedia para ele arrumar, “mas, se ele não faz, eu mesmo arrumo”. Já na família de André (pai, um filho e uma filha), ele estabelecia uma clara diferença de atribuições, indo contra as ideias de sua parceira Regina:

A mãe tenta forçar eles, “tem que fazer isso, tem que fazer aquilo”. Eu já sou contra. Ela fala que eu sou meio machista, eu falo: “ó, trabalho de casa, quem faz é a mulher, a mulher!” Não digo algumas coisas que o homem faz, mas querer obrigar, já querer ensinar a fazer arroz, fazer comida, não. Ensina ela, ensina a menina, porque, quando ela crescer, ela vai cozinhar [...]. Mas o menino, não. Eu não obrigo ele a fazer. Não precisa ele fazer isso. (André)

Em outras cinco famílias, as meninas tinham papel fundamental e até mesmo exclusivo na execução dos trabalhos da casa e no cuidado com os irmãos e irmãs menores. Emily, de 10 anos, sendo a filha primogênita de Wilson e Edimara, numa fratria com mais três

meninos, assumira desde cedo o cuidado com eles enquanto a mãe trabalhava fora. A desenvoltura da garota durante a entrevista, feita em sua casa, seja no cuidado com o irmão caçula, de 1 ano e 7 meses, seja no preparo de café para nos servir, só comprovou isso. Ela nos declarou que mesmo o irmão de 8 anos praticamente não a ajudava em nada: “Ele é preguiçoso”.

Nas casas das mães Alice, Keila e Marinete, as meninas eram as principais responsáveis pelo serviço doméstico, que não era partilhado pelos irmãos:

Eu falo: “Filhas, passem as roupas, porque a mamãe tem bastante roupa, passa um pouco que, quando eu chegar, eu passo o outro”. E elas passam, elas arrumam a casa, a Francimary [11 anos] você tem que ver, ela arruma a casa igual gente grande, limpa. [...] (Alice, um filho e duas filhas).

Fazem tudo. Eu chego e a casa está toda arrumada, a comida feita, e a menor [Leila, 4 anos] tomada banho e trocada. [Quem cozinha?] A Luciane [11 anos], e a Valentine [14 anos] cuida da casa. Lava roupa, passar não passa, mas ela lava roupa e cuida da casa toda. [...] O Daniel [16 anos] não faz nada, ele não lava um copo, mas também eu não deixo ele fazer nada, porque, se ele for fazer ele vai quebrar todas as coisas. (Keila, um filho e três filhas).

É, como eu tô trabalhando, quando eu chego na minha casa, tem janta pronta, o almoço tá pronto, a roupa toda lavada, a roupa tá passada. [Quem é que faz?] A Silvana [15 anos] e a Alaíde [18]. A Sirlene [14] não ajuda nada.⁷ [...] Os meninos também não. Eles falam assim que quem faz serviço de casa é mulher. (Marinete, três filhas e quatro filhos).

7- Sirlene foi qualificada pela mãe e irmãs como “songa-monga”. Ela tinha sérios problemas de atraso na aprendizagem escolar (frequentava o 4º ano do fundamental e não estava alfabetizada), além de dificuldades na fala.

Silvana e Alaíde contaram que, às vezes, os meninos (todos com menos de 13 anos) falavam para elas “a gente manda e vocês obedecem”, ao que elas responderiam: “nós não somos empregadas para fazer o que vocês mandam”. Esse diálogo nos pareceu particularmente revelador das relações de poder envolvidas na divisão do trabalho doméstico e das contestações das meninas ao lugar de subordinação que lhes é reservado.

Já na família de Edinalva (três filhos e uma filha), um dos meninos, Vicente, de 13 anos, dividia com equidade as tarefas com sua irmã Giovana, de 12 anos, com certa participação do irmão mais novo. Apenas o primogênito não participava, conforme as palavras da mãe, confirmadas por Giovana e Vicente em conversas posteriores:

O mais velho diz: “Eu trabalho fora, não posso!” Aí eu digo: “Eu trabalho fora, cozinho pra vocês e lavo roupa!” Mas, ele não gosta muito não. Mas o Vicente não reclama sobre isso, se eu chamar ele me ajuda. (Edinalva).

Apesar dessa exceção representada por Vicente, mais uma vez as palavras diretas de Marta, avó de um menino e três meninas, sintetizam bem o quadro geral:

O que eu vejo é que nós, mães, colocamos mais coisas para as meninas fazerem do que para os meninos, tipo coisas assim de dentro de casa. Eu não sei em outros lugares, mas aqui as meninas são verdadeiras donas de casa, elas são, mas o Daniel já fica mais... [gesto de liberdade] porque é homem.

Dados quantitativos confirmam a ampla desigualdade na divisão do trabalho doméstico: de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2006, 56% dos meninos e 78% das meninas entre 10 e 14 anos realizavam tarefas domésticas, sendo que,

nesse grupo, 32% das moças e somente 8% dos rapazes gastavam mais de 11 horas semanais nesta atividade (ARTES, 2009, p, 104). Contudo, é interessante destacar em muitas das falas de nossas entrevistas a presença de críticas a essa divisão desigual das tarefas, que não aparece naturalizada e inquestionável como encontrou Heilborn (1997) nas famílias que estudou nos anos 1990. Diante das críticas de Marta, das respostas de Alaíde e Silvana aos irmãos, das acusações de machismo feitas por Regina a seu cônjuge, da participação ativa de Vicente nas tarefas, entre outras falas e situações, já não seria possível sintetizar o que ouvimos nos termos feitos por aquela autora, cujas entrevistadas não questionavam “o porquê de as mulheres realizarem a totalidade do serviço doméstico” (HEILBORN, 1997, p. 324).

Que consequências a responsabilização pelo trabalho doméstico tem sobre o desempenho escolar das meninas de setores populares urbanos? O estudo já citado de Artes (2009) concluiu que as tarefas domésticas parecem ter algum efeito negativo sobre a escolarização das meninas somente quando ocupam mais de 11 horas por semana, certamente por tomar-lhes tempo e esforços. Mas nos parece que também os significados atribuídos aos afazeres domésticos, assim como o fato deles serem desenvolvidos de forma isolada no interior dos domicílios são muito relevantes na compreensão da postura das meninas frente à escola. Já foi enfatizado por outras autoras (ROSEMBERG et al., 1990; HEILBORN, 1997; MADEIRA, 1997; DUQUE-ARRAZOLA, 1997) que as meninas de setores populares ficam praticamente confinadas em casa, seja pelo trabalho doméstico, seja por uma educação em que a família restringe sua circulação. Esse contexto levaria as meninas a perceberem mais positivamente a escola, como um espaço de sociabilidade, liberdade, realização pessoal e até mesmo de lazer.

A fala de Keila (mãe, um filho e três filhas) sobre as responsabilidades e castigos que atribuía às filhas é muito esclarecedora desses significados:

De vez em quando, elas faltam [à escola] por coisa de casa mesmo, porque elas não fazem as coisas em casa. Aí eu chego e faço elas fazerem, e elas não vão para a escola nesse dia [...]. Porque elas ficam o dia inteiro com a cara para o ar, e eu lá trabalhando. E, quando dá a hora de ir para a escola, elas largam a casa sem fazer nada, e *vai para a escola com as amigas*. Aí não dá. (Keila, grifo nosso).

Cabe destacar que o filho mais velho de Keila, Daniel, de 16 anos, não participava de qualquer tarefa doméstica nem trabalhava fora, mas faltava frequentemente à escola, quase sendo reprovado por faltas no ano anterior à pesquisa. A mãe declarou que o “obrigava a ir para a escola”. Se para as meninas era um castigo faltar à aula, aonde iriam “com as amigas”, para o menino o castigo era inverso, situação que possivelmente condicionava e ao mesmo tempo refletia posturas diferentes do menino e das meninas no cotidiano das salas de aula. Quantas outras crianças estarão aprendendo os mesmos significados e prioridades, a escola como prêmio ou castigo?

O lazer ou a falta dele

Nos fins de semana, o tempo livre era em geral ocupado por atividades em família, envolvendo tanto meninos quanto meninas, sem diferenciação. Apenas os(as) mais velhos(as) – principalmente os rapazes – por vezes saíam sozinhos ou não aceitavam ir a alguma atividade. Na verdade, as famílias saíam pouco e em geral iam à casa de parentes, a parques públicos ou igrejas: “de final de semana, a gente fica em casa mesmo” (Alice); “Nós vamos para a igreja porque é a nossa ‘night’. É verdade, lá nós fazemos tudo o que nós queremos fazer – canto, churrasco, passeios – mas nos conformes” (Keila). Algumas vezes, percebíamos que pais e mães sentiam-se na obrigação de relatar atividades de lazer e rememoravam uma saída que na verdade era excepcional, como no caso de Wilson, que havia

adquirido recentemente um carro e comentou: “muitas vezes a gente sai. Faz o quê... faz duas semanas, a gente foi pra praia”.

De fato, o tempo das mães e das meninas só se tornava livre, até mesmo nos fins de semana, depois de concluídas as tarefas domésticas e essa parece ser a principal diferença no que se refere a gênero:

Eu trabalho um sábado sim, um sábado não. O domingo é “vapt-vupt”, a gente [mãe e filhas] faz o almoço, termina de fazer o almoço uma hora, vai almoçar, aí chega uma amiga na casa da gente, aí o dia foi embora, e eu vou descansar também pra semana. (Alice, duas filhas e um filho).

As residências eram muito pequenas, e nelas observamos a rara presença de brinquedos e mais raramente ainda de livros, enquanto as ruas – estreitas, sujas, sem arborização – eram consideradas espaços perigosos, em geral devendo ser evitadas. A única família em cuja casa observamos muitos brinquedos e alguns livros infantis foi a dos filhos de um zelador de edifício e de uma empregada doméstica, e as crianças nos disseram que a maior parte havia sido doada, já usada pela patroa de sua mãe e uma vizinha do edifício. Nas demais entrevistas, as meninas declararam gostar de: brincar de corda e de elástico; brincar com bonecas, de escolinha, usando pequenas lousas, e de médica. As bolas de futebol e pipas eram unanimidade entre os meninos. Em seis famílias, constatamos a presença de cachorros, com os quais as crianças brincavam, sendo descritos como sua “companhia”.

Na maioria dos núcleos familiares, contudo, as principais distrações dentro de casa eram o computador, o *video game* e a televisão. *Games* e computadores eram disputados entre irmãos e irmãs, mas as entrevistas e observações indicaram que eles eram majoritariamente usados pelos meninos: “O Daniel é o dia inteiro no computador. [...] Todo mundo fica um pouquinho, mas ele fica mais porque ele fica no Face[book]” (Keila, mãe).

Parte das famílias tinha acesso à internet em casa. Embora não tenhamos feito essa pergunta diretamente, as menções ao uso de redes sociais e e-mails nos mostraram que essa não era uma situação rara. Pesquisa divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)⁸, com dados coletados em 2012, constatou que 71% dos alunos do ensino fundamental e médio na região sudeste tinham em casa computador com acesso à internet e as famílias que estudamos parecem incluir-se nesse quadro.

O *video game* era tomado como equivalente ao computador e este era descrito como brinquedo e fonte de distração, não como fonte de conhecimento, relacionado à escola ou ao trabalho: “A Cintia gosta de um *video game* de veterinário que tem de cuidar dos bichinhos, está sempre brincando disso no *lap top*” (Regina, mãe); “Em casa, a Livia joga *video game*, fica no computador ou brinca com suas bonecas” (Aldilene, mãe).

E, ao contrário do encontrado por Octubre (2010) na França, quase sempre quando o computador tinha um dono específico, pertencendo a um dos meninos:

Tem aquelas briguinhas entre os dois (irmão e irmã) de disputa de computador. O computador é dele, eu dei pra ele. Logo que ele me pediu eu falei “eu vou te dar um computador”. (André, pai)

Entre famílias francesas, Octubre (2010) aponta uma tendência a comprar computadores para as meninas, por se tratar de equipamentos caros e delicados, dos quais supostamente elas cuidariam melhor, além de saberem extrair mais benefícios escolares de seu uso. No grupo investigado por nós, a associação dos computadores aos jogos parecia garantir sua masculinização, embora ele fosse utilizado também pelas meninas, principalmente para jogos não violentos e participação em redes sociais. Assim, eram pífias as repercussões

8- <http://www.cetic.br/educacao/2012/alunos/B8.html>, acessado em 29/05/2013.

da posse e da utilização de computadores no desempenho escolar ou na ampliação de horizontes culturais.

Às meninas, com a rua quase interdita, restava assistir televisão e às vezes desenhar e jogar dominó, sempre no confinamento dos pequenos espaços de seus lares: “As meninas ficam assistindo televisão, elas ficam fazendo desenho, é assim” (Alice); “É, o que elas gostam mais é ver televisão, elas gostam de novela. É mais televisão mesmo” (Marinete, mãe).

Brincar na rua

Durante a semana, o lazer fora de casa significava ficar conversando na porta dos vizinhos, empinar pipas na rua e jogar em campinhos de futebol improvisados em terrenos baldios, já que as residências não tinham quintal e ficavam em bairros onde inexitem praças ou centros esportivos públicos. Essas atividades fora de casa, em quase todas as falas de pais e mães, eram permitidas apenas aos meninos.⁹

Por exemplo, na família de Ernani (12 anos) e Cláudia (9 anos), de acordo com o pai (André), o menino podia brincar na rua, junto com amigos da vizinhança, onde jogavam bola, andavam de bicicleta e empinavam pipa. Além disso, Ernani ia a pé sozinho à escola e ao projeto educativo que frequentava no contraturno: “É menino, tem que deixar um pouco solto” (André, pai). Já Cláudia era levada de carro por ele à escola e ao projeto. A mãe, Regina, afirmou explicitamente que preferia “manter a filha mais em casa, porque é menina”, sendo-lhe permitido trazer amigas e eventualmente frequentar a casa de uma colega de escola.

São regras semelhantes às descritas por Alice, que sustentava e educava sozinha seus três filhos (Fernando, de 15 anos, Fernanda, 13, e Francimary, 11): “Aqui na rua, ninguém vê meus filhos andando, só quando vão para a escola mesmo. Quando eu chego, eu boto para dentro, eles vão assistir televisão e vão dormir.”

9- Uma exceção era a família do zelador de um edifício de bairro de elite, com inserção diferente na rua e na vizinhança.

Embora essa fala inicial se dirija a todos, aos poucos, percebe-se que há alguma flexibilidade, e que ela é maior para o filho:

As meninas, não vem ninguém chamar elas aqui, só quando é mesmo para ir para algum lugar, o *shopping* ali mesmo, que a Fernanda vai com a prima dela, às vezes, comprar alguma coisa. E não saem para lugar nenhum. [...] Elas vêm juntas da escola, e eu falo para elas que é da escola para casa. [...] O Fernando, quando chega algum amigo chamando para jogar bola, depende do horário. Às vezes, chega à noite chamando e eu não gosto, eu tenho medo. (Alice, mãe)

Evonete pareceu ser ainda mais rigorosa e muito raramente permitia à filha, Ana Lúcia, de 7 anos, dormir fora, mesmo na casa da tia:

Ela não vai muito, porque ela é menina, e eu não gosto muito de deixar. Eu acho que menina tem que estar ali mais ou menos ao alcance dos olhos da mãe. Eu não gosto, mas como é minha irmã, eu abro uma exceção, uma vez ou nunca, é muito raro. (Evonete, mãe)

Isso não significa que as crianças não transgredissem as regras e não saíssem das casas apertadas em busca de sociabilidade e lazer. Com ou sem conhecimento dos pais e mães, tanto meninos quanto meninas nos contaram que saíam, seja para jogar futebol seja para encontrar amigos e amigas. Um caso típico foi o da família de Marinete, numerosa e vivendo nas piores condições dentre todas que entrevistamos. Perguntada sobre as regras a respeito de locais e horários de lazer dos três filhos e quatro filhas, que tinham entre 7 e 18 anos, sendo que uma das moças, com 15, já era mãe, Marinete nos esclareceu que os meninos, quando não estavam na escola, estavam “no campo jogando bola. Tem o campinho aqui perto”, como acontecia durante a entrevista.

Já as filhas: “As meninas ficam mais dentro de casa. [Você deixa sair?] A gente nunca deixou. Mas você viu o que aconteceu, né?! De tanto não deixar sair, olha aí no que deu!” [aponta a bebê no colo da filha, risos].

Se a preocupação com o controle da sexualidade das meninas é bastante evidente nessas falas, os espaços externos eram percebidos como fonte de perigo tanto para meninas quanto para meninos. Em relação aos filhos, o envolvimento com drogas e seu tráfico parecia ser o principal motivo de atenção, como descreveu, por exemplo, Keila, mãe de um rapaz e três meninas:

O povo não sabe, mas estamos em uma guerra já, um matando o outro, o medo de uma mãe é esse: perder os filhos para duas coisas, para as drogas e para o mundo. Porque o mundo vem e mata, agora é assim. Se envolveu com droga atualmente, você é cobrado porque você é um drogado. (Keila, mãe)

Assim, filhos de ambos os sexos eram objeto de preocupação e controles. Os riscos ligados à masculinidade se relacionavam principalmente ao envolvimento com atividades ilícitas, forma possível para obtenção de renda e exercício do poder (ZALUAR, 2010). Mas a diferença de gênero era nítida no que se referia à sexualidade. Como já indicamos, a maioria dos pais e mães começava falando em igualdade nas regras que empregavam na educação das crianças, mas quase sempre desembocavam em diferenças. Edimara, após declarar ter deixado o emprego para ficar mais próxima da filha mais velha, Emily, de 10 anos, em razão dos perigos externos, comentou sobre as possibilidades de sua filha ou seus filhos tornarem-se mãe ou pais:

É o que eu falo pro Alex (8 anos), a mesma coisa: a partir do momento que você engravidar uma menina, seja ela preta, branca, pobre, rica, você vai ter que assumir. [...] Aí, quando você tiver na

idade de dançar, de beber, de pegar uma aqui, uma ali, levar uma pro matinho hoje, levar outra pro matinho amanhã, você ia conhecer a branca, a preta, a amarela, rosa, mas você vai estar ali, com uma só. Todo dia vai ter que olhar pra cara dela, de manhã, de tarde, de noite! (Edimara, mãe)

Certamente Edimara não teria deixado o emprego para olhar de perto a filha de 10 anos se sua visão sobre o exercício da sexualidade da menina fosse a mesma, isto é, se tivesse expectativas de que ela “conhecesse o branco, o preto, o amarelo”, nos “matinhos”, antes de se casar ou estabelecer um relacionamento fixo. Este é um bom exemplo do que observamos nas oito famílias: apesar de regras semelhantes, as restrições à circulação no espaço público eram muito maiores às meninas, que se viam praticamente confinadas à casa. Como sintetizou com clareza Edinalva: “Homem tem a passagem livre, como dizem. Mulher não.” Combinada à sobrecarga de trabalho doméstico, essa restrição levava as meninas a uma vida bastante restrita, passando muitas horas fechadas dentro de suas casas.

Como apontamos ao discutir a responsabilidade das meninas pelos afazeres domésticos, há fortes indicadores de que a escola representa para as garotas um espaço de liberdade, sociabilidade e realização pessoal. Já para os meninos, a escola representaria uma pausa nas atividades coletivas e de lazer nos campinhos de futebol, nas vielas. Assim, parece que os anos que separam nosso trabalho das pesquisas reunidas na coletânea organizada por Madeira (1997) não trouxeram mudanças relevantes para as crianças e jovens de camadas populares urbanas, no que se refere ao papel que a escola pode representar no contexto das diferenças de gênero em sua socialização. Se o acesso à escolarização ampliou-se de forma significativa nesse período, a relação tumultuada, interrompida e malsucedida de parte expressiva desses meninos com a escola parece reiterar que, para eles, esse é um espaço de restrição, ao contrário da vivência de suas irmãs.

Atividades extraescolares e planos de futuro

Uma de nossas hipóteses iniciais, inspirada na pesquisa de Silva (1993), era de que as famílias oferecessem atividades extraescolares diferenciadas para meninos e meninas, com as segundas mais envolvidas em práticas que contribuiriam para seu desempenho escolar, já que eles se dedicariam principalmente a esportes. Essa hipótese confirmou-se parcialmente, pois, ainda que as garotas fossem mais numerosas em atividades não esportivas, parece importante considerar sua escolha ativa e sua iniciativa em busca dessas práticas, mais do que a simples oferta por parte dos(as) adultos(as).

No conjunto das famílias, encontramos: quatro casos em que nenhum dos filhos ou filhas praticava atividades extracurriculares; uma família em que todos(as) participavam de práticas esportivas, embora diferenciadas por sexo (natação para todos, meninos no futebol e menina na ginástica artística); uma família em que ambos – irmão e irmã – frequentavam entidades filantrópicas no contraturno, nas quais praticavam esportes, tinham acompanhamento das lições de casa e projetos ligados ao meio ambiente e cidadania; e duas famílias nas quais somente as meninas participavam de atividades extras oferecidas pela escola em que estudavam (jornal e teatro). Além disso, numa dessas últimas famílias, as meninas eram também muito envolvidas com práticas sistemáticas das igrejas que frequentavam¹⁰.

Portanto, parece que as famílias que ofereciam atividades extracurriculares o faziam sem distinção de sexo, a qual aparece somente se consideramos o tipo de atividade. Enquanto os meninos quase sempre iam para práticas esportivas, cinco meninas e apenas dois meninos tinham outros tipos de atividade. Consideramos, com Silva (1993), que as práticas

10- A família como um todo variava com frequência o vínculo a diferentes igrejas evangélicas e, no momento da entrevista, as filhas não participavam das mesmas igrejas que os demais familiares.

esportivas da forma como são hoje oferecidas pouco contribuem para um melhor desempenho escolar. No que se refere ao desenvolvimento da leitura e escrita ou à maior familiaridade com o mundo letrado e outros elementos da cultura escolar, as práticas desenvolvidas pelas meninas fora da escola pareciam ser mais eficazes, desde a participação em grupos de teatro e jornal até a oferta de aulas e atividades para crianças menores no âmbito de igrejas.

Mesmo quando envolvidas em contextos semelhantes aos de seus irmãos, as meninas pareciam potencializar essas atividades como aprendizagem útil à escola, como era o caso de Ernani (12 anos) e Cláudia (9), ambos frequentando entidades filantrópicas¹¹. Cláudia sempre fazia as lições de casa sob supervisão na entidade que frequentava, enquanto seu irmão alegava que os monitores não o autorizavam a fazer isso, informação que foi posteriormente contestada pelo pai: “Minha mulher foi lá esses dias e a monitora falou ‘não, pode trazer, o que tiver de lição traz aqui que a gente ajuda’”. Uma das reclamações da escola de Ernani, relatada pela mãe, era exatamente o não cumprimento das lições de casa. Na família de Francimary (11 anos), Fernanda (13) e Fernando (15), apenas as meninas participavam do jornal e do grupo de teatro organizados pela escola fora do horário das aulas, embora todos estudassem lá. A mesma situação foi observada no caso de Daniel (16 anos), Valentine (14) e Luciane (11), que participavam de atividades ligadas à escola e a igrejas evangélicas. As meninas se envolveram nas oficinas extras oferecidas pela escola por iniciativa própria: durante a entrevista, a mãe não soube responder de quais atividades elas participavam. Seu irmão estudara na mesma escola até o ano anterior e não havia participado de quaisquer atividades. Além disso, Valentine e Luciane também escolhiam as igrejas com as quais desejavam “congregar” e ali desenvolviam

diferentes práticas, muitas delas próximas do formato escolar, enquanto seu irmão mais velho, Daniel, estava envolvido principalmente com a música, atividade que partilhava com o pai e que desejava assumir como profissão. Cláudia, Francimary, Fernanda e Luciane foram classificadas por suas professoras como “excelente” ou “brilhante”, enquanto Valentine foi considerada “mediana”; já seus irmãos, Fernando, Daniel e Ernani, apresentavam constantes problemas de disciplina e aprendizagem em suas escolas.

O que vemos, portanto, são escolhas ativas e parcialmente autônomas por parte das meninas, dentro do estreito leque de práticas extraescolares que lhes eram possíveis. Eram opções que as levavam a aproveitar essas oportunidades para melhorar sua aprendizagem ou as remetiam a atividades mais próximas ao modelo escolar. Não nos parece possível afirmar que essa seja a causa de um melhor desempenho das meninas: encontramos, em outras famílias, boas alunas que não praticavam atividades extracurriculares sistematicamente ou que praticavam atividades estritamente esportivas. Além disso, cabe perguntar se o fato de irem muito bem na escola impulsionava a participação de meninas como Luciane e Francimary em atividades de teatro e jornal ou, ao contrário, essa participação extra alimentava seu desempenho escolar. Tudo indica que se tratava de um círculo virtuoso de estímulo e aproveitamento ativo por parte dessas garotas, que, em meio à escassez, potencializavam suas oportunidades de acesso à cultura de prestígio. Paralelamente, seus irmãos pareciam consolidar um progressivo afastamento de atividades próximas ao modelo escolar, dedicando-se ao futebol e a atividades de trabalho e lazer distantes da cultura escolar.

Também foi surpreendente constatar que as meninas, independentemente de suas idades, apresentavam, com mais frequência que seus irmãos, sonhos profissionais melhor delimitados e que exigiriam uma escolarização prolongada. Um menino declarou pretender

11- Cada um frequentava uma entidade diferente.

ser médico e outro músico, enquanto sete meninas queriam ser policial, médica, veterinária, bióloga, atriz, oficial da marinha, professora. A mesma situação foi descrita por Terrail (1992) junto às meninas francesas, que, de acordo com enquete nacional de 1988, mostraram-se mais ambiciosas que os meninos no que se refere ao nível de ensino que almejavam, assim como à profissão pretendida, independentemente das condições sociais da família.¹²

Este parece ser mais um círculo virtuoso: bem-sucedidas e sentindo-se à vontade na escola, várias meninas já aos nove anos de idade sonhavam com profissões qualificadas e estabeleciam planos ambiciosos que poderiam evitar as restrições do trabalho doméstico. A existência dessas aspirações, por sua vez, podia estar impulsionando-as a investir mais na escola, valorizar a aprendizagem e obter bons resultados.

12- Esse tema merece uma discussão muito mais detalhada, que não será desenvolvida aqui por razões de espaço.

Conclusões

Portanto, no que tange aos setores populares urbanos, temos indicações de que a socialização de gênero no âmbito familiar favorece nas meninas e não nos meninos o desenvolvimento de comportamentos frequentemente desejados pelas escolas, tais como a disciplina, a organização e a obediência (ou formas de desobediência menos visíveis); ao mesmo tempo, essa socialização faz com que a frequência à escola tenha significados diferentes para a maioria das garotas e garotos destes setores, uma vez que elas têm muito menos oportunidades de circulação, sociabilidade e estímulo. Essas mesmas restrições parecem fazê-las valorizar atividades extracurriculares com formatos próximos ao escolar e desenvolver aspirações ligadas a uma escolarização prolongada e a profissões qualificadas. A existência mesma desses planos ambiciosos, realistas ou não, pode ser impulsionadora de maior empenho nos estudos, realimentando a roda do sucesso escolar dessas meninas, que parece surgir de dentro da própria subordinação de gênero.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria. **As escolas dos dirigentes paulistas**: ensino médio, vestibular, desigualdade social. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

ARTES, Amélia Cristina Abreu. **O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil**: mito ou realidade?, 2009. Tese (Doutorado) - Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

BARROSO, Margarida. Fratrias e gênero: contributos para uma análise sociológica das relações fraternais. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 5. Lisboa, 2008.

BERNARDES, Nara. **Crianças oprimidas**: autonomia e submissão, 1999. Tese (Doutorado) - Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010.

BRUGEILLES, Carole; SEBILLE, Pascal. La participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants. **Politiques sociales et Familiales**, Paris, n. 95, p. 19-32. mar. 2009.

BRUSCHINI, Maria Cristina; RICOLDI, Arlene. Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 259-287, abr., 2012.

BRUSCHINI, Maria Cristina. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**. São Paulo, v. 23, n. 2, p. 331-353, jul./dez. 2006.

CARVALHO, Maiara de Oliveira. **Práticas pedagógicas do cotidiano escolar no ensino fundamental**: relações entre multiculturalidade e as questões de gênero, 2005. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009.

CAVALCANTI, Edlamar Leal Souza. **Diferenças de gênero na apreensão do conhecimento escolar**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

DE SINGLY, François. **Le soi, le couple et la famille**. Paris: Nathan, 1996.

DUQUE-ARRAZOLA, Laura. O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In: MADEIRA, Felícia Reicher. (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 343-402.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 505-526, maio/ago. 2010.

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 2, maio/ago, 2005.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias, 2007**. Tese (Doutorado) - Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

HEILBORN, Maia Luísa. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia Reicher. (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997, p. 291-342.

MADEIRA, Felícia Reicher. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: _____. (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997, p. 45-133.

MEYER, Dagmar et al. Noções de família em políticas de 'inclusão social' no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 433-449, 2012, maio/ago. 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

OCTOBRE, Sylvie. La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. **Cahiers du Genre**, Paris, n. 49, 2010.

PALOMINO, Taís Juliana. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana**: a relação entre fracasso escolar e sexo, cor e organização familiar, 2004. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PINHEIRO, Luís et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: Ipea/SPM/UNIFEM, 2008.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-60.

ROSEMBERG, Fulvia; PIZA, Edith; MONTENEGRO, Maria Tereza. **Mulher e educação formal no Brasil**: estado da arte e bibliografia. Brasília: REDUC/INEP, 1990.

ROSEMBERG, Fulvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p.47-68, jan./jun. 2001.

ROSEMBERG, Fulvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARNSTED, Leila; PITANGUY, Jacqueline. (Orgs.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.

SILVA, Gilda Olinto do Vale e. **Reprodução de classe e reprodução de gênero através da cultura, 1993**. Tese (Doutorado) - Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

SOUZA, Fabiana. **Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas, 2007**. Tese (Doutorado) - Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2007.

TERRAIL, Jean-Pierre. Réussite scolaire: la mobilisation des filles. **Sociétés Contemporaines**, Paris, n. 11-12, p. 53-89, 1992.

ZALUAR, Alba. Turf War in Rio de Janeiro: Youth, drug traffic and hyper-masculinity. **Vibrant – Virtual Brazilian Anthropology**, Brasília, v. 7, n. 2, jul./dez.; 2010, ABA. Disponível em: <<http://www.vibrant.org.br/issues/v7n2/alba-zaluar-turf-war-in-rio-de-janeiro/>>.

Recebido em: 01.10.2013

Aprovado em: 06.03.2014

Marília Pinto de Carvalho é professora livre-docente (Associada III) na Faculdade de Educação da USP, pesquisadora nível 1 do CNPq. É colíder do EdGES (Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual) e publicou entre outros: *Avaliação escolar, gênero e raça* (Papirus, 2009).

Tatiana Avila Loges é doutoranda na linha de pesquisa sociologia da educação na Faculdade de Educação da USP, com mestrado em educação. É integrante do EdGES desde 2011 e bolsista de apoio técnico à pesquisa pelo CNPq, sob a orientação da professora Marília Pinto de Carvalho.

Adriano Souza Senkevics é pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e mestrando na linha de pesquisa sociologia da educação na Faculdade de Educação da USP, sob a orientação da professora Marília Pinto de Carvalho. Em 2013, realizou um estágio de pesquisa na Universidade de Sidney, com a supervisão da professora Raewyn Connell.