

GÊNERO E DESEMPENHO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Benedito Eugenio¹

Silvia Regina Marques Jardim²

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que procurou compreender como se manifestam as relações de gênero no cotidiano escolar entre meninas e meninos de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola pública municipal de Vitória da Conquista-Ba e contou com observações do espaço escolar, tendo como foco uma sala de aula de 3º ano do Ensino Fundamental e entrevista semiestruturada com cinco meninas e cinco meninos entre oito e dez anos de idade da turma investigada. A discussão de gênero é efetuada com autores como Auad (2006), Carvalho (2004, 2007, 2011, 2012), Louro (2003), dentre outros. Os resultados apontam que o desempenho escolar das meninas é maior quando comparado ao dos meninos e destaca a importância de se considerar nos estudos as questões relacionadas a raça e gênero.

Palavras-chave: Gênero. Crianças. Desempenho escolar.

GENDER AND SCHOOL PERFORMANCE IN THE START YEARS OF FUNDAMENTAL TEACHING

ABSTRACT

This article presents the results of a study that sought to understand how to manifest gender relations in the daily school between girls and boys in a class in the early years of elementary school. The study, a qualitative approach was carried out in a public school in Vitória da Conquista-Ba and included observations of the school environment, focusing on a 3rd classroom grade of elementary school and semi-structured interviews with five girls and five boys between eight and ten years of the investigated group. The gender discussion is carried out with authors such as Auad (2006), Carvalho (2004, 2007, 2011, 2012), Louro (2003), among others. The results show that the school performance of girls is higher when compared to that of boys and highlights the importance of considering issues related to race and gender in studies.

Keywords: Gender. Children. School performance.

¹Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/UESB); beneditoeugenio@bol.com.br

²Doutora em Educação (UNESP). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/Uesb); silvia.jardim@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Gênero é um conceito e também marcador social importante quando analisamos as desigualdades historicamente construídas entre homens e mulheres nos diferentes espaços sociais. Robert Stoller é apontado como um dos pensadores que primeiro utilizou esse conceito, nos anos 1960. Importante salientar que as pesquisas realizadas nessa década, principalmente por psicólogos norte-americanos, utilizam o conceito de gênero de forma binária, para a distinção entre natureza e cultura. É a publicação, em 1975, do texto “*The traffic in women: notes on the political economy of sex*”, de Gayle Rubin, que é apontado pelo/as pesquisadora/es de gênero como marco da discussão nas Ciências Humanas.

No campo educacional, o texto de Scott (1995) é apontado como um marco importante para as discussões de gênero no Brasil por lançar novos elementos ao debate, como o fato de que “nenhuma experiência corporal existe fora dos processos sociais e históricos de construção de significados, fora das relações sociais” (CARVALHO, 2011, p.103). Carvalho (2011), ao realizar um mapeamento da produção apresentada no GT de Sociologia da Educação nas reuniões da Anped, no período 1999/2009, pontua o emprego e a contribuição do trabalho de Scott para o entendimento das relações de gênero e sua influência nas pesquisas e discussões no campo da educação.

[a] concepção de gênero proposta por Scott enfatiza que homem e mulher, masculino e feminino não podem ser tomados como pressupostos da investigação, mas produtos; não são categorias definidas a priori, mas conceitos cujos significados são diferentes em contextos culturais e históricos específicos. Enquanto pares, eles podem aparecer como bipolares ou não, o que abre o olhar para as continuidades e semelhanças tão frequentemente ofuscadas pela ênfase nas diferenças. (CARVALHO, 2011, p.106)

É preciso levarmos em consideração que a discussão acerca das relações de gênero no âmbito educacional ainda é muito recente, mas vem se ampliando no Brasil desde a década de 1980. Segundo Auad (2006), foi a partir desse período que várias pesquisadoras brasileiras, com base em autoras internacionais, se apropriaram de maneira sistemática do conceito de gênero, potencializando a

percepção da desigualdade entre o masculino e o feminino como uma construção social.

Hoje, podemos afirmar que os estudos de gênero constituem um campo consolidado no Brasil. Para tal afirmativa, tomamos como base elementos como: constituição de grupos de pesquisa na área, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação; grupos de trabalhos em associações científicas; periódicos especializados, a exemplo de Cadernos Pagu, Caderno Espaço Feminino, Revista Estudos Feministas; editora com publicações voltadas para a temática, como a Editora Mulheres; livros, dissertações e teses sobre gênero; eventos especializados (Fazendo Gênero, Desfazendo Gênero, dentre outros).

Contudo, como aponta Pereira (2013), se os estudos de gênero já se consolidaram, o mesmo não pode ser dito da Nova Sociologia da Infância. Os estudos sociológicos da infância são um campo em franca expansão em vários países, conforme pode ser constatado pelos trabalhos de Sirota (2001), Corsaro (2011), dentre outros. Pereira (2013) situa os anos 1970 como o momento em que surgem as primeiras preocupações com a temática, a partir do trabalho de Fúlvia Rosemberg, reconhecida como fundamental na abordagem dos estudos sobre crianças e relações de raça e gênero.

Os estudos sobre desempenho escolar e gênero ampliam-se a partir dos anos 2000. A partir dessa década, outros marcadores também passam a ser incorporados às pesquisas, tais como raça, classe, origem geográfica, diversidade cultural, geração. As pesquisas desenvolvidas por Carvalho (2011, 2012) constituem bons exemplos dessa nova etapa dos estudos sobre desempenho escolar com/entre crianças.

Pereira (2013), no entanto, chama a atenção de que boa parte dos estudos toma o fracasso escolar como ponto de partida para a investigação do desempenho escolar a partir da ótica dos professores e das famílias: “a escassez de trabalhos desenvolvidos, entretanto, torna desafiadora e instigante a produção de uma pesquisa preocupada em ouvir o que as crianças pensam sobre como deve ser um aluno ideal e o que dizem sobre seu relacionamento com o saber escolar” (PEREIRA, 2013, p.06).

Levando em consideração que, segundo Brah (2006, p.14), “as desigualdades de gênero penetram em todas as esferas da vida”, é fundamental a investigação acerca das práticas sociais concretas em que as questões relacionadas a gênero se fazem presentes.

Neste artigo, discutimos os dados de uma pesquisa realizada com uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no município de Vitória da Conquista-Ba, composta por 25 estudantes, com idades variando entre 8 e 10 dez anos, negras e não negras do ponto de vista racial. Nessa turma realizamos observações e entrevistas com as crianças.

2 SITUANDO A PESQUISA

A construção dos dados foi efetuada por meio de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Para Chizzotti (2005, p. 79) esse tipo de abordagem supera a mera descrição dos fatos, pois demanda uma imersão nos fenômenos estudados. Para ele:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte, neutro, está possuído de significações e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Segundo Goldenberg (2000, p. 16), “os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisas se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências”, afastando-se do modelo de estudo das ciências naturais. Segundo a autora, os pesquisadores qualitativistas recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, pois a pesquisa qualitativa ou o método das ciências sociais visa à compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciadas. Dessa forma, a abordagem qualitativa proporciona ao investigador colocar-se na cena investigada buscando “compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado” (GOLDENBERG, 2000, p. 19).

Nesse sentido, o contexto social investigado foi uma escola pública e mais especificamente a sala de aula de uma turma do 3º ano do ensino fundamental, localizada no município de Vitória da Conquista-Ba, com 25 alunos entre oito e dez anos de idade.

A docente é aqui nomeada de Iara¹. Ela trabalha na Escola Joana D'arc desde que a instituição foi fundada há quinze anos. A professora Iara ensina há trinta anos tem formação em Pedagogia.

A construção dos dados ocorreu por meio do registro escrito em caderno de campo dos aspectos observados em sala de aula e pátio da escola, de momentos e situações em que as expressões e demonstrações de gênero estivessem presentes entre alunas e alunos, assim como entrevistas com as crianças. Foram ao todo 3 meses de observações nesses espaços da escola.

Ludke e André (1986, p. 26) ressaltam que “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”. Para elas, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador/a com o fenômeno pesquisado e o pesquisador/a participa da vida dos sujeitos pesquisados/as, no seu cenário natural. À medida em que o/a observador/a acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

O instrumento utilizado para complementar os dados das observações e obter um maior aprofundamento das informações foi a entrevista semiestruturada com dez crianças da turma pesquisada, sendo 05 do sexo masculino e 05 do sexo feminino². Como critérios para a seleção dos estudantes, adotamos, após verificação durante as observações, os estudantes que eram mais notados e os menos notados na turma. Esse critério foi empregado por Penna (2009) e o consideramos relevante em nosso estudo.

¹ Todos os nomes atribuídos à docente, à escola e às crianças são fictícios.

² As crianças assinaram um Termo de Assentimento e os seus responsáveis foram informados acerca da pesquisa.

A entrevista foi realizada via um roteiro semiestruturado com questões gerais sobre a escola: concepção dos alunos sobre a escola, o que gosta e o que não gosta na escola, a relação com os colegas de classe, opinião sobre os colegas de classe; e questões referentes a meninas e meninos na escola.

Buscamos, com essas entrevistas, conhecer melhor as crianças por meio de suas percepções, do que elas gostam e do que pensam, compreendendo-as “enquanto sujeito social de direitos implica compreender que elas produzem e reproduzem culturas, ressignificam e reinterpretem o mundo dos adultos ao seu modo” (COSTA, 2004, p. 11).

3 OS ESTUDOS DE GÊNERO NO CAMPO EDUCACIONAL: ALGUMAS QUESTÕES

Evidenciamos, por meio de alguns estudos, a importância da discussão das relações de gênero no campo educacional. É importante frisar que o uso da categoria gênero passa por várias incompreensões, conforme mostram Carvalho e Rabay (2015). Segundo essas autoras, a generalização do conceito de gênero transformou-o em sinônimo de sexo. Elaborando uma genealogia do conceito, elas apontam para os diferentes sentidos que foram atribuídos ao gênero e destacam que na área educacional, a visibilidade da discussão dessa temática ocorreu apenas a partir dos anos 1990, motivo pelo qual “o discurso educacional e acadêmico ainda não incorporou, ampla e rigorosamente, o conceito de gênero originalmente veiculado pela teorização feminista: gênero como construção social e cultural, estrutura e relação de desigualdade, marcador de identidade dominante/dominada, subjetividade” (CARVSLHO; RABAY, 2015, p.121).

Para Carvalho (2012, p.406), gênero não pode ser reduzido a um sistema simbólico pré-determinado. Para ela, é “possível, contudo, absorver as contribuições colocadas em primeiro plano pelas feministas pós-estruturalistas – como a atenção ao gênero como construção mutante de significados – sem perder a referência às práticas sociais e às possibilidades de ação dos sujeitos”. Esta autora aponta para a necessidade de investigações que tenham as práticas sociais

concretas em curso em diferentes instituições como fundamentais para os estudos de gênero.

O emprego da categoria gênero na área educacional não visa somente à reflexão sobre padrões, sobre exclusão e sobre separação entre mulher e homem. Segundo Jardim e Abramowicz (2005, p.97), ao relacionar gênero e educação, é possível compreender que:

A educação escolar é uma das instâncias sociais que influenciam, confirmam, produzem ou reproduzem os processos de formação de indivíduos, de sexos, de mulheres e de homens. Ou seja, a educação escolar é uma síntese de determinadas práticas de fabricação de indivíduos, de discursos, de formação, de valorização e representação de formas de subjetivação. Apesar de muitas mudanças, ela atua como um espaço de hierarquização, classificação e ordenamento.

Nesse sentido, a escola se apresenta como um espaço em que se constroem e são aprofundadas as desigualdades entre alunos e alunas, reforçando os estereótipos de gênero estabelecidos pela sociedade, pois conforme Fagundes (2001), as matrizes das desigualdades de gênero são encontradas na educação, onde são formalizadas as expectativas de condutas adequadas para o mundo social.

Souza (2006, p. 23) também aborda essa questão citando Santomé (1995) quando diz que “as relações pedagógicas que são construídas na escola estão carregadas de simbolizações e as crianças aprendem normas, conteúdos, valores, significados, que lhes permitem interagir e conduzir-se de acordo com o gênero”.

Nessa mesma perspectiva, Louro (2003, p.57) afirma que os valores sociais impostos pela sociedade ao masculino e ao feminino são reforçados pela instituição escolar que desde seu início, exerceu uma ação distintiva e se incumbiu de separar os sujeitos através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. Segundo a autora, a escola “também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”.

Louro (2003, p.58) também afirma que a escola é produtora de diferenças, distinções e desigualdades, e é atravessada pelos gêneros. De acordo com a

autora, “servindo-se de símbolos e códigos, a escola afirma o que cada um pode ou não pode fazer, ela separa e institui, informa o lugar dos grandes e dos pequenos, dos meninos e das meninas”, evidenciando o poder que a instituição escolar tem de reforçar as desigualdades de gênero. No entanto, as relações de gênero são materializadas e reproduzidas pelas instituições sociais e não apenas pela escola.

Alves e Soares (2001, p.116) consideram que o processo de socialização é fundamental para a continuidade social e que as crianças são socializadas essencialmente pela família e pela escola. Estas constituem “dois espaços de (re)produção, demarcando os ‘papeis sexuais’ na formação da identidade social das crianças”. Já Carvalho (2008, p.08) aponta que a escola, com suas práticas de exclusão/inclusão curricular que criam as carreiras gendradas, valorizam a hegemonia masculina. Segundo a autora:

Identities e relações de gênero em que os homens são representados e se representam como fortes, agressivos, violentos, inteligentes e competentes, e as mulheres são representadas e se representam como frágeis e emocionalmente dependentes dos homens, são aprendidas na família, na escola, na organização do trabalho e da vida cotidiana. São materializadas nas práticas e instituições sociais porque são subjetivadas e corporificadas e, assim, reproduzidas.

Assim, a maneira como a família, a escola, a/os professora/es agem em relação às meninas e aos meninos é fundamental no processo de constituição da identidade de gênero, e, na maioria das vezes, isso acontece de forma natural.

Beauvoir (1980, p.28), pensando a questão de gênero a partir da condição da mulher, destaca que a superioridade masculina se afirma na medida em que a criança vai crescendo e explorando os espaços, ampliando o universo. Dessa forma, mantém a hierarquia dos sexos que se manifesta, primeiramente, na família. Segundo a autora, a criança:

Compreende pouco a pouco que, se a autoridade do pai não é a que se faz sentir mais cotidianamente, é, entretanto a mais soberana; [...]

mesmo se, na realidade, é a mulher que reina soberanamente em casa, tem ela, em geral, a habilidade de pôr à frente a vontade do pai.

Segundo Scavone (2008, p.175), com o livro *O Segundo sexo*, Beauvoir “lançou a primeira semente para os estudos de gênero, já que ela distingue o componente social do sexo feminino de seu aspecto biológico, ainda sem conceituar ‘gênero’”.

Do mesmo modo, Romanelli (2002, p.74) destaca que é na família que acontece a primeira forma de socialização e que as posições e papéis diferenciados nas famílias são delimitados de acordo com o gênero e a idade dos membros da família. Ou seja, é uma relação hierarquizada onde predomina a autoridade masculina que geralmente é o mais velho e também o chefe da casa, que arca com as despesas. Ainda segundo o autor “as relações de autoridade e poder também se constituem como elementos ordenadores da cena doméstica, definindo para marido e esposa, para pais e filhos posições hierárquicas, direitos e deveres específicos, porém desiguais”.

Para Alves e Soares (2001, p.121), as primeiras restrições e proibições para as questões relacionadas às garotas, como também as permissões e direitos dos garotos aparecem no grupo familiar onde predomina entre meninos e meninas o reconhecimento da diferença biológica, entendida como desigualdade entre homens e mulheres. Para as meninas essa desigualdade passa a ser a confirmação de sua inferioridade em relação à superioridade dos meninos. Assim:

É na vivência cotidiana, no ambiente familiar, na vizinhança, na rua e na escola que meninos e meninas aprendem e internalizam seu gênero. Isto se dá de acordo com aquilo que a “sociedade local” exige que eles e elas sejam, segundo sua idade, raça/etnia e classe social, e é desta forma que aprendem a ser homens e mulheres.

Nesse sentido, os valores sociais e culturais são impostos às crianças desde sua infância, ou mesmo, antes mesmo do nascimento. É o que afirma Fagundes (2001) quando diz que durante o processo de espera de uma criança, uma série de diferenciações faz parte dos pensamentos, expectativas e atitudes dos adultos sobre ela. Com isso, tornou-se comum que mulheres grávidas, ao saberem o sexo do bebê, através de ultrassonografia, planejem os enxovais com antecedência. A

decoreção rosa, as bonecas, as pelúcias para as meninas; a decoreção azul, a bola, o carrinho para os meninos.

Segundo Alves e Soares (2001), a identificação das crianças com modelos femininos e masculinos ocorre ao longo do seu processo de desenvolvimento através das atitudes dos pais, ou seja, a maneira como a criança é cuidada pela família, influencia diretamente na formação da sua identidade como homem ou como mulher. Ao menino é permitida uma série de coisas que são vetadas às meninas, fazendo com que ele sinta a superioridade masculina e na menina a repressão é mais direta, mais implacável. Por isso, a masculinidade é associada à virilidade e poder, enquanto a feminilidade é relacionada à delicadeza, fragilidade e submissão.

Carvalho (2008, p. 02), acredita que a construção cultural e social das relações de gênero só pode ser pensada e reconhecida, se tratadas como uma construção educacional. Segundo a autora, “numa sociedade/cultura organizada por relações de sexo e gênero, o enxoval cor de rosa ou azul, a escolha do nome e as expectativas dos adultos já atribuem o gênero de uma criança mesmo antes do nascimento” (idem, 2008, p. 04). Dessa forma, pode-se afirmar que as relações produzidas e mantidas entre sexo e gênero são de natureza educacional, ou seja, são ensinadas e aprendidas na vida e/ou família e na escola. Além disso, estão relacionadas às experiências individual e coletiva como afirma Carvalho:

As representações e divisões de gênero pré-existem à experiência individual e se atualizam – se (re) produzem – na experiência de todos nós, desde a infância, quando nos dizem que somos uma menina ou menino, e ao longo de toda a vida, atribuindo valências e valores à experiência individual e coletiva (idem, 2008, p. 06).

Em uma pesquisa realizada em instituições da Educação Infantil, Carvalho (2008, p. 13), observa que “meninos e meninas continuam sendo educados dentro de rígidos padrões comportamentais psicológicos e sociais: menino não chora, só brinca de bola e super-herói; menina não pode subir em árvores, só brinca de boneca e panelinha”. Para a autora:

Esta evidência do que é masculino e feminino, do proibido e do permitido, a partir das relações de gênero, nega às crianças o direito de participarem de experiências que poderão contribuir para o seu desenvolvimento integral, bio-psico-motor e sociocultural (CARVALHO, 2008, p. 13).

A instituição de educação infantil é entendida por Costa (2004, p.17), como um espaço generificado, onde meninas e meninos se relacionam mutuamente. A autora afirma que:

As relações de gênero são fundantes e estão presentes em todos os momentos e em todos os espaços. Não é preciso que um menino brinque de bonecas ou uma menina de carrinhos. Onde está mais de uma criança interagindo de algum modo, ali se expressam relações de gênero. Aliás, as relações de gênero podem estar presentes inclusive no silêncio, na solidão da menina que brinca sozinha com sua boneca ou do menino que nunca é aceito pelo grupo para brincar.

Mathieu (2010, p.223) ressalta que de modo geral, opomos o sexo, que é biológico, ao gênero, que é social. Segundo a autora:

As sociedades humanas, com uma notável monotonia, sobrevalorizam a diferenciação biológica, atribuindo aos dois sexos funções diferentes (divididas, separadas e geralmente hierarquizadas) no corpo social como um todo. Elas lhe aplicam uma “gramática”: um gênero (um tipo) “feminino” é culturalmente imposto à fêmea para que se torne uma mulher social, e um gênero “masculino” ao macho, para que se torne um homem social.

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 2003). Auad (2006, p.21) resume gênero da seguinte forma:

Gênero não é sinônimo de sexo (masculino e feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos.

Diante disso, neste estudo abordamos gênero não em seu aspecto de identidade, que se refere à crença de que se é mulher ou homem, mas como papel de gênero, que de acordo com Souza (2006), significa o conjunto de expectativas construídas socialmente, atribuindo comportamentos esperados e apropriados para homens e mulheres de acordo com a sua cultura. Assim, a igualdade de gêneros que desejamos não significa a igualdade entre homens e mulheres, mas a igualdade de direitos e oportunidades para ambos os sexos como um princípio dos direitos humanos. Do mesmo modo, Louro (2003, p. 46), afirma que “na verdade, reivindica-se que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas como equivalentes”.

Se as relações de poder entre o masculino e o feminino foram se construindo socialmente ao longo da história, elas são instáveis e passíveis de transformação. Mas isso só será possível, segundo Auad (2006), quando as instituições escolares estiverem comprometidas com o término das desigualdades de gênero, ou seja, comprometidas com a igualdade dos direitos e desenvolvimento da dignidade humana.

4 GÊNERO E DESEMPENHO ESCOLAR NA ESCOLA INVESTIGADA

Estudar o desempenho escolar implica empregar diferentes indicadores. Segundo Casassus (2002, p.136), “o desempenho em educação é o resultado de uma combinação complexa de fatores que exercem influência sobre os alunos”. Portanto, na análise dos resultados devem ser considerados fatores externos e internos à escola. No entanto, de acordo com o mesmo autor, desempenho do aluno “não é somente a somado impacto individual de cada fator. Também é preciso considerar que, na prática, há um efeito combinado que ocorre pela interação entre si das variáveis externas e internas” (CASASSUS, 2002, p.138).

Na sequência do artigo apresentamos as duas categorias elaboradas por meio dos dados construídos.

A relação com os colegas de classe

Visando compreender como se constituem as relações de gênero no relacionamento entre meninas e meninos no ambiente escolar, apresentamos, a seguir, como cada criança entrevistada considera ou percebe o comportamento dos colegas do mesmo sexo e do sexo oposto.

No primeiro quadro, apresentamos os dados de como são considerados os meninos por eles mesmos e pelas meninas da sala. Da mesma forma, apresentamos em seguida como são consideradas as meninas por elas mesmas e pelos meninos da turma. De forma geral, os meninos são vistos como os bagunceiros e pirracentos, com raras exceções. Já em relação às meninas, há divergência nas opiniões delas e dos colegas quanto ao seu comportamento.

COMO SÃO OS MENINOS PARA AS MENINAS:	COMO SÃO OS MENINOS PARA OS MENINOS:
<ul style="list-style-type: none">• São muito bagunceiros• Todos eles bagunçam na sala• São muito bagunceiros• Não obedece a tia• São bem atentadinhos	<ul style="list-style-type: none">• Tudo atentado• Muito barulhentos• Uns pirracentos, outros bons• Pirracentos

O comportamento dos meninos compreendido pelas crianças entrevistadas pode significar atitudes comuns, próprias para a idade de qualquer criança saudável e bem adaptada ao ambiente onde vive. No entanto, demonstram também uma percepção do caráter socialmente construído acerca do comportamento previsto para os meninos. Ser bagunceiros, desobedientes, atentados, barulhentos e pirracentos são características atribuídas ao sexo masculino, o que culturalmente determina a superioridade do homem sobre a mulher, tornando-os desiguais.

De acordo com Souza (2006, p. 42), “a masculinidade é construída sobre uma história, onde cada cultura apresenta uma definição de comportamentos e sentimentos considerados apropriados aos homens”. Segundo a autora, as

crianças refletem e reproduzem aquilo que lhe foi ensinado e aprendido e, começam a compreender como o papel do homem e da mulher se apresenta em nossa sociedade desde os primeiros anos de vida, quando os pais estabelecem expectativas diferentes sobre meninos e meninas. Desse modo, os filhos seguem o modelo de educação determinado pelo ambiente cultural e social da família e quando chegam à escola os traços da desigualdade de gênero são legitimados através do processo educativo.

Apesar disso, há meninos que tem consciência de que nem todos tem comportamento agitado, agressivo, rebelde. É o caso de Miguel, de oito anos, quando diz: “uns são pirracentos, outros bons”. Ele é considerado um dos bagunceiros da turma pela professora, mas isso não o impediu de reconhecer que alguns colegas tem comportamento melhor ou mais adequado que o seu. Conforme registrado nas observações, Miguel é bastante notado na sala pelas seguintes situações:

“a turma estava bastante tranquila com exceção de Miguel que estava muito inquieto andando pela sala, conversando e incomodando alguns colegas”;

“Miguel continuou incomodando, jogando o lápis pela janela para depois ir buscar saltando a janela, batendo com o caderno na cabeça de alguns colegas”;

“Miguel e mais dois colegas sentaram próximos uns dos outros e iniciaram uma conversa paralela pedindo material emprestado, rindo e provocando Elisa que estava sentada ao lado”.

Andar pela sala e conversar durante a aula, “atentar” os colegas, portanto, são exemplos que demonstram o que caracteriza um aluno bagunceiro na concepção da turma e da professora investigadas.

A seguir, buscamos interpretar como o comportamento das meninas é compreendido nessa turma.

COMO SÃO AS MENINAS PARA AS MENINAS: <ul style="list-style-type: none">• Nós somos quietas	COMO SÃO AS MENINAS PARA OS MENINOS: <ul style="list-style-type: none">• As meninas atentam também• São barulhentas também
--	---

<ul style="list-style-type: none">● As meninas são mais elegantes, bonitas, não bagunçam● São um pouquinho bagunceiras● As meninas só conversam● As meninas são boas	<ul style="list-style-type: none">● São chatas e pirraçam também● São pirracentas também● Bato nelas porque elas me xingam
---	--

Os dados revelam contradição entre o que as meninas pensam sobre elas mesmas e o que pensam os meninos sobre o comportamento delas. Notamos certo retraimento nas respostas das meninas, ou seja, elas parecem não manifestar tanta firmeza e autonomia para se autoclassificarem quanto os meninos, o que demonstra a passividade, subserviência e obediência, características do padrão social de comportamento considerado adequado ao gênero feminino.

Os meninos não demonstram nenhum constrangimento ao se autoclassificarem como “tudo atentado”, “barulhentos” e “pirracentos”. Isso pode significar a reprodução de estereótipos em nossa cultura de que não há problema em atribuir características de mau comportamento aos meninos, já que tal comportamento é próprio da masculinidade hegemônica. Em contrapartida, socialmente se espera que meninas se comportem com obediência, serenidade, docilidade e, ao que parece, no momento das entrevistas elas se preocuparam mais em atender as expectativas consideradas apropriadas ao sexo feminino do que admitirem que meninas também bagunçam, pirraçam e brigam.

Nesse sentido, Louro (2003) argumenta que à medida que os desejos das crianças se dirigem para práticas consideradas inapropriadas para seu gênero, elas são levadas a aprender uma significativa lição de silenciamento e dissimulação. Isso acontece, segundo a autora, porque a escola opera na formação dos sujeitos e na produção das sexualidades de meninos e meninas, determinando padrões de comportamento considerado normal para os gêneros masculino e feminino. Assim, assumindo posturas contrárias a esses padrões estabelecidos às crianças, nesse

caso, as meninas entrevistadas estariam transgredindo a normalização do gênero, escondendo e não expressando seus desejos.

Confirmando o que os meninos disseram sobre o comportamento das colegas de classe, de fato, as meninas também brigam com frequência entre si e com os meninos e incomodavam bastante as aulas, principalmente após o recreio, quando a turma toda ficava muito agitada, mas isso acontecia de forma mais sutil conforme registrado no caderno de campo: *“As meninas conversam bastante, mas geralmente permanecem em seus lugares. Já os meninos, além de falarem alto e ao mesmo tempo, eles não param de andar pela sala”*.

No entanto, durante o período de observação presenciamos vários momentos em que as meninas, além de expressarem frases tidas como agressivas, como “vou te descer o murro!”, também brigavam agredindo colegas com chutes e pontapés, gestos ou atitudes também presentes nos meninos.

Duas meninas estavam sentadas uma à frente da outra. A que estava à frente reclamou para a professora que a colega estava atentando, balançando a cadeira. Ela falou: “Ó tia, se ela fizer de novo eu vou descer o murro”. Instantes depois essa menina se levantou e agrediu com tapas a colega que estava atrás (CADERNO DE CAMPO).

A professora se ausentou da sala por um instante e a maioria da turma se levantou e começou a brincar, correr pela sala etc. Uma aluna pequena e magrinha tentou fechar a porta e Julio que é bem maior que ela tentou impedir, empurrando a porta no sentido contrário. Os dois mediram força até que o menino venceu, deixando a porta completamente aberta. A menina não se conformou e tentou agredir o colega com chutes e socos. Outro menino se aproximou incentivando a briga e a menina tentou atacá-lo também (CADERNO DE CAMPO)

Observando a turma pelo pátio, nos intervalos, presenciamos algumas vezes meninas e meninos brincando juntos, elas corriam atrás deles em alguns momentos, em outros, eles corriam atrás delas. Quando perguntávamos: de que estão brincando? Geralmente eles respondiam: “nada não, a gente só tá correndo”. Verificamos em um desses dias vários meninos da turma surpreendendo as colegas da classe com cócegas e cutucões. Quando alguma menina ao invés de fugir, enfrentava os meninos, eles reagiam com violência batendo, empurrando e chutando.

Fatos como esses nos levam a afirmar que masculinidades e feminilidades são construídas e (re)produzidas. As atitudes das meninas pesquisadas demonstram tentativas de superação da fragilidade, característica social e culturalmente atribuída ao feminino, evidenciando, assim, que as representações de gênero são engendradas, imaginadas e construídas de diferentes formas.

No quadro a seguir, organizado com base nas entrevistas realizadas, relacionamos as opiniões dos discentes sobre seus colegas de classe quanto ao desempenho escolar:

ESTUDANTES	MELHOR ALUNO	MAIS ADIANTADO	MAIS INTELIGENTE	MAIS ATRASADO	PIOR ALUNO
Kelly	Andressa Rebeca Stéfane A	Eu e Andressa	Andressa	Marina	Carlos
Marina	Kelly	Kelly	Eu	George	George
Simone	Lucas	Lucas	Kelly = Lucas	Ana	George
Jamile	Sara	Simone	Simone	Stéfane B	Ana
Elisa	Vítor	Vítor	Sara e Stéfane B	Júlio	Júlio
Jonas	Lucas	Lucas	Kelly = Lucas	Luan	George
Lucas	Jonas	Eu e Luan	Eu mesmo	Júlio	George
Miguel	Lucas	Lucas	Lucas	Júlio	George
Murilo	Vítor	Vítor	Vítor	Sara	Júlio
George	(Não sei)	-	-	-	Todos

Esses dados revelam que a amizade foi o critério mais utilizado pela maioria das meninas para classificar as colegas nos aspectos *melhor aluno*, *mais adiantado* e *mais inteligente*. A rapidez para responder a tarefa foi o critério mais utilizado pelos meninos, que apontaram somente colegas homens. Simone e Elisa foram as

únicas a apontarem colegas do sexo masculino como melhor aluno e mais adiantado.

Já nos aspectos pior aluno e aluno mais atrasado, meninas e meninos se utilizaram de critérios como mau comportamento, desobediência à professora e demora na realização das tarefas para fazer a classificação. Tomando como base as questões apresentadas por Sirota (1993, p.89), podemos afirmar que:

O ofício de aluno é definido aqui principalmente como aprender as regras do jogo. Ser um bom aluno não é somente ser capaz de assimilar conhecimentos e habilidades complexas. Significa também 'jogar o jogo' de exercer um ofício de aluno que abarque tanto o conformismo quanto a competência.

Importa salientar que o aprendizado do ofício de aluno exige o aprendizado de rotinas e procedimentos e não se dá de forma passiva pelos alunos (PEREIRA, 2015). Elas não simplesmente apenas se adaptam ao que a escola exige/define como aceitável, pois as crianças possuem agência, conforme verificamos no livro organizado por Faria e Finco (2011).

5 Considerações finais

Mahendra e Marin (2015) apontam que o desempenho escolar pode ser mensurado por meio de notas, número de reprovações, número de anos de estudos completos até uma determinada idade, escores obtidos em testes padronizados, dentre outros. Para as mesmas autoras, o desempenho escolar envolve fatores intra e extra- escolares das mais diversas ordens. Dentre essas ordens está a interferência do ambiente familiar.

No Brasil, o conjunto dos dados oficiais aponta que a população negra apresenta os piores indicadores de defasagem idade-série e os mais altos índices de analfabetismo, sendo os homens negros (pretos e pardos) os que apresentam os maiores índices. Há uma forte disparidade entre brancos e negros no acesso, permanência e condições de escolarização na educação básica. As meninas negras apresentam maiores taxas de escolarização que os meninos negros. Contudo, quando comparada com as meninas brancas, as negras estão em desvantagem.

Além da cor/raça, sexo é outro elemento importante para a compreensão do desempenho escolar. Segundo Carvalho (2007, p.183), “apesar dessas evidências bastante contundentes, ainda são raros no país estudos sobre desempenho escolar que considerem o sexo das crianças e jovens como fator relevante para compreensão de suas trajetórias”.

Trabalhos sobre desempenho escolar têm recorrido a diferentes elementos para compreender as diferenças das trajetórias escolares de meninos e meninas, tais como análises de dados oficiais (Prova Brasil, por exemplo), percepções de docentes, socialização familiar, práticas avaliativas, percepções de cor/raça, dentre outros.

No entanto, conforme Pereira (2015, p.02), “Trabalhos que procuram observar o que as crianças realmente fazem e ouvir o que as crianças dizem a respeito de sua vida escolar, entretanto, são poucos no Brasil”. Um elemento importante para isso é o entendimento de como as crianças constroem o ofício de alunos, isto é, “o conjunto de aprendizagens de que o estudante precisa se apropriar para viverem sem problemas na escola” (idem, p.02).

Os dados apresentados nos permitem afirmar e confirmam o que as pesquisas de Carvalho (2001, 2004a, 2004b, 2007) tem apontado: o desempenho escolar das meninas é maior que os meninos.

Por fim, acreditamos, assim como Carvalho (2012, p. 413), que “um dos nossos desafios é sermos capazes de examinar os aspectos de gênero ao lado de outras categorias de análise, como relações raciais e hierarquias socioeconômicas”. Isso demanda, evidentemente, a inclusão de gênero na agenda das políticas públicas de educação, assim como nos cursos de formação docente, o que certamente nos ajudará a compreender, de forma interseccional, as masculinidades e feminilidades presentes no espaço cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. **Educação UFSM**, vol. 35, n. 1, p.39-52, 2010.

ALVES, Francisca Elenir; SOARES, Viani da Silva. Meninos e meninas – universos diferenciados na família e na escola. In: FAGUNDES, Tereza Cristina et al. (org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: EDUFBA, 2001.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BEUAVOIR, Simone. **O segundo sexo 2**. A experiência vivida. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRAH, Avta. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, vol.26, p.329-365, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural, Orientação Sexual. Brasília: MEC, SEF, 1997.

CARVALHO, Maria Eulina; COSTA, Eliana e MELO, Rosemary. Roteiros de Gênero: A pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da Educação Infantil. **Anais 31ª Reunião Anual da ANPED**, 2008.

CARVALHO, Maria E.P.; RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional brasileiro. **Revista Estudos Feministas**, vol.23, n.01, p. 119-136, 2015.

CARVALHO, M. P. Mau aluno aluna, boa?: Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p. 554-574, 2001.

CARVALHO, M. P. O fracasso de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, n.22, p. 247- 290, 2004a.

CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, nº 121, p. 11-40, Jan/Abr. 2004b.

CARVALHO, M. P. Desempenho escolar, gênero e raça: desafios teóricos de uma pesquisa. In: PAIXÃO, L.P.; ZAGO, N. *Sociologia da Educação*: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita Amélia. et al. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999 – 2009). **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 46. Jan/Abr. 2011.

_____. O conceito de gênero no dia-a-dia da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, vol.21, n.46, p. 401-412, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Arlete de. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil**: um estudo sobre as relações de gênero. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Educação, UFSC, Florianópolis, 2004.

DEMARTINI, Patricia. **Contribuições da sociologia da infância**: focando o olhar. Seminário especial (Sociologia da Infância) realizado no auditório do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

FAGUNDES, Tereza Cristina. Educação e construção da identidade de gênero. In: FAGUNDES, Tereza Cristina. et al. (org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA, 2001.

FARIA, A.L.G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, H. Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia H. V. et al. (org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Record, 2000.

JARDIM, Silvia R.; ABRAMOWICZ, Anete. Tendências da produção paulista sobre gênero e educação: um balanço de dissertações de mestrado. **RBPG**, v. 2, n. 3, p. 93-117, 2005.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MAHENDRA, Férita; MARIN, Angela H. Ambiente familiar e desempenho escolar: uma revisão sistemática. **Psicologia da Educação**, n.40, p.41-57, 2015.

PENNA, Patrícia Martins. **Cenas do cotidiano escolar: visibilidades e invisibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEREIRA, Fábio H. Pesquisa brasileira recente em gênero, infância e desempenho escolar. **Revista Educação, Gestão e Sociedade**, ano 03, n.12, p.1-16, 2013.

_____. Configuração do ofício de aluno: meninos e meninas na escola. **Anais 37^a.** RA da Anped, UFSC, Florianópolis, 2015a.

_____. **Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015b.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de et al. (org.). **A família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC/Cortez, 2002.

SCAVONE, L. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Estudos Feministas**, vol. 16,n.01, p. 173-186, 2008.

SILVA, Izabel de O.; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, n.34, p.17-39, 2010.

SIROTA, Régine. Le métier d'Elève. **Revue Française de Pédagogie**, n.104, p.85-108, 1993.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.7-31, 2001.

SOUZA, Fabiana Cristina de. Diferenças de gênero na escola: Interiorização do masculino e do feminino. **Anais** Reunião Anual da Anped. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>.

_____. **Meninos e meninas na escola: um encontro possível?** Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.



Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Recebido setembro de 2018
Aprovado novembro de 2019