

INTRINCADA TRAMA DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES: FRACASSO ESCOLAR DE MENINOS

ROSEMEIRE DOS SANTOS BRITO

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
roseje4@yahoo.com

RESUMO

Estudo de caso sobre o fracasso sistemático de meninos no ensino fundamental, inspirado na etnografia educacional. O trabalho refuta as primeiras explicações dadas na literatura educacional, que tendiam a identificar como causa do problema a socialização diferenciada entre meninos e meninas. As meninas, ao contrário de seus colegas do sexo oposto, teriam menos dificuldades por ser educadas para o exercício da passividade e obediência às normas. A partir de investigação empírica desenvolvida em uma escola da rede pública estadual do Município de São Paulo, foi possível verificar a inexistência desses referenciais fixos de masculino e feminino. Constatou-se uma intrincada trama de masculinidades e feminilidades fortemente articuladas ao pertencimento social dos estudantes, com implicações diferenciadas para o fracasso/sucesso escolar.

MENINOS – RELAÇÕES DE GÊNERO – FRACASSO ESCOLAR – SOCIALIZAÇÃO

ABSTRACT

AN INTRICATE PLOT OF MASCULINITIES AND FEMININITIES: BOYS SCHOOL FAILURE. This case study on systematic failure of boys in elementary school is inspired by educational ethnography. It refutes the first explanations provided in the educational literature which tended to identify the differences in gender socialization as the cause of the problem. Opposite to their male classmates, girls seemed to face less difficulties because they were supposedly educated to be passive and comply with rules. Based on an empirical research conducted at a public school of São Paulo State school system, it was possible to verify that these fixed male and female patterns do not exist. An intricate plot of masculinities and femininities tightly connected with students' social status was found to exist and have different effects on failure/success at school.

BOYS – GENDER RELATIONSHIP – GRADE REPETITION – SOCIALIZATION

Este artigo é oriundo de investigação que resultou em dissertação de mestrado da autora (Brito, 2004).

Trata-se de estudo de caso, de natureza qualitativa, no qual analisei um fenômeno cada vez mais notável no contexto brasileiro: o permanente insucesso do alunado masculino na educação básica, quadro que na atualidade pode ser percebido, sobretudo, na incidência de trajetórias escolares mais acidentadas por parte dos meninos quando comparada à de suas colegas do sexo oposto.

Buscando compreender essas diferenças empreendi, durante o ano de 2002, uma pesquisa de campo em escola da rede estadual da cidade de São Paulo. Na primeira etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas com a professora de uma classe de 2º ano do ensino fundamental¹; na segunda etapa, foram feitas observações em sala de aula com inspiração na etnografia escolar, entrevista das crianças da classe (em pequenos grupos), bem como realizadas entrevistas em profundidade com quatro crianças e suas respectivas famílias².

A hipótese inicial da investigação era que os meninos estariam apresentando piores resultados, como decorrência de uma socialização não voltada para a passividade e obediência (Duque-Arrazola, 1997; Moreno, 1999), motivo pelo qual eles tenderiam a apresentar comportamentos considerados inadequados nas várias atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula (Silva et al., 1999; Palomino, 2003).

Já as meninas seriam mais facilmente adaptáveis à rotina e normas escolares e, por conseqüência, tendiam a ser mais bem avaliadas por professores(as), embora muitas vezes fossem consideradas apenas mais “esforçadas” que os meninos, e não mais inteligentes (Walkerdine, 1995).

As escolas então estariam despreparadas não só para romper com as dinâmicas de gênero vivenciadas no âmbito do convívio familiar, mas também para lidar com aquilo que era considerado o âmagô da masculinidade.

Com base em tais argumentos, ao iniciar a investigação empírica eu esperava encontrar as seguintes situações:

-
1. Seleccionei uma classe de segundo ano por estar interessada em analisar as raízes da formação de uma trajetória escolar de insucesso, algo ainda pouco explorado na literatura sobre o tema.
 2. Após as entrevistas em grupo, as quatro crianças escolhidas para o estudo aprofundado foram: um menino e uma menina que obtiveram êxito acadêmico nas avaliações formais, um garoto com baixo rendimento e uma menina que apresentava comportamento semelhante ao de meninos com resultados insatisfatórios.

- maior proporção de meninos com rendimento menor do que o das meninas;
- meninos com comportamentos perturbadores e, por isso, mais severamente repreendidos;
- meninas mais bem avaliadas por apresentarem condutas mais compatíveis com a passividade e obediência esperadas pela escola.

Entretanto, no desenrolar da coleta de dados e informações, fui reven-
do essa hipótese, auxiliada pelo diálogo com autores ingleses e australianos³.
Esse exercício mostrou que a hipótese inicial estava fundamentada em uma
perspectiva extremamente binária, que não possibilitava reconhecer e investi-
gar a diversidade existente entre os vários grupos de garotos e garotas.

Gilbert e Gilbert (1998), autores australianos, mostraram que as esco-
las atendiam melhor ou pior alguns grupos de meninos. Em geral, os oriundos
da classe trabalhadora, tendiam a apresentar referenciais de masculinidades pau-
tados por posturas antiescola, busca pela proeza em esportes, forte carga de
agressividade nas relações de sociabilidade e rejeição de formas alternativas de
identidades de gênero. Para os autores, eram esses os estudantes que estavam
fracassando e não todos os meninos.

Eles mostraram também que muitos estudantes do sexo masculino pos-
suíam excelentes resultados escolares e, em geral, eram os que apresentavam
formas de afirmação da identidade de gênero mais compatíveis com a rotina
escolar, ou seja, formas caracterizadas pela valorização da competitividade não
pelo viés da agressividade e ruptura, mas pela busca constante do conhecimen-
to. Eram crianças provenientes dos setores médios e das camadas médias
intelectualizadas, cujas famílias organizavam sua escolarização em torno da
construção de carreiras profissionais bem-sucedidas.

Com isso novos questionamentos surgiram para a análise dos dados em-
píricos: que meninos estavam fracassando? Em relação a que critérios de ava-
liação? Em que áreas? Quais eram os modelos de masculinidades/feminilida-
des valorizados pela escola a partir do olhar da educadora?

3. Ver: Mac an Ghahill (1995), Gilbert, Gilbert (1998), Epstein et al. (1998), Mahony (1998),
Cohen (1998), Reed (1998), Jackson (1998), Warrington, Younger (2000), Connell (1998),
Kimmel (2000).

Desse modo, meu olhar deslocou-se para a noção de ampla diversidade de referenciais masculinos e femininos, construídos na intersecção com outras categorias formadoras das hierarquias sociais: as relações de classe, raça, gênero e etnia (Connell, 1995, 1995a, 1997, 1998).

Passsei então a pensar nos reflexos dessa multiplicidade para o rendimento acadêmico de meninos e meninas. Tornou-se imperativo verificar em que condições os vários modelos de masculinidade e feminilidade eram propícios ao êxito escolar. Para isso aceitei o caminho proposto por Connell (1997), focalizando o olhar nos processos e relações por meio dos quais essas crianças se posicionavam nas relações de gênero, nas práticas pelas quais elas se comprometiam com determinada posição de gênero e nos efeitos dessas práticas no rendimento escolar.

Ao adotar tal referencial teórico como eixo do trabalho, procurei analisar as masculinidades em seu aspecto relacional com as feminilidades, para averiguar em que medida as garotas correspondiam ao modelo de passividade e obediência enfatizado em outros trabalhos (Silva et al. 1999; Palomino, 2003).

Limitei-me ao estudo do impacto da classe social nas diferentes configurações de masculinidade e feminilidade. Não há dúvida sobre a necessária inclusão de outras categorias, especialmente raça e etnia. Contudo, naquele momento ainda não dispunha de referencial teórico e conceitual que me permitisse ampliar ainda mais o foco analítico com o mesmo cuidado adotado no trabalho com a categoria gênero.

Apresento a seguir a análise dos depoimentos da professora, crianças e famílias.

O OLHAR DA PROFESSORA

A classe e seu diagnóstico: o baixo rendimento entre os meninos

Uma primeira tabulação de dados foi feita por meio da análise dos conceitos obtidos pelos estudantes no decorrer do ano letivo de 2002, período em que realizei o trabalho de campo⁴.

4. A escola atua em regime de progressão continuada, com dois ciclos no ensino fundamental: 1º ao 4º ano escolar. As reprovações ocorrem somente ao final de cada ciclo.

Os dados apontam que, de fato, o insucesso escolar estava localizado sobretudo entre os estudantes do sexo masculino, tal como demonstra a tabela abaixo:

TABELA I
DESEMPENHO DO(A)S ALUNOS(A)S NO 2º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL
EM UMA CLASSE DE ESCOLA DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Componentes curriculares	Desempenho das meninas			Desempenho dos meninos		
	NS	S	PS	NS	S	PS
Matemática	12%	59%	29%	21%	65%	14%
Português	6%	70%	24%	21%	65%	14%
Ciências	12%	82%	6%	29%	64%	7%
Geografia	0%	47%	53%	0%	64%	36%
História	0%	53%	47%	0%	64%	36%

Fonte: Coordenação pedagógica da escola.

Legenda: NS: não satisfatório; S: satisfatório; PS: plenamente satisfatório

Como podemos notar, confirma-se uma das premissas da reconstrução da hipótese teórica inicial, ou seja, não é todo o corpo discente masculino que apresenta baixo rendimento. O quadro de deficiência estava localizado em uma pequena parcela de estudantes, especialmente no que se refere à Matemática e Língua Portuguesa. Eram esses os alunos que no decorrer do ano apresentaram conceitos não satisfatórios e que, mesmo tendo participado de atividades paralelas de reforço⁵, não conseguiram reverter a situação.

Na verdade eram apenas três os meninos que não apresentavam desempenho satisfatório: Carlos, Davi e Manoel⁶, e os depoimentos da professora revelaram que, diferentemente do encontrado em pesquisas citadas, a explicação calcada na idéia de uma socialização voltada para a ruptura das normas escolares não era suficiente para dar conta do baixo rendimento desses alunos. A própria professora assumiu isso: “tem classes de crianças que são agita-

5. No caso desses alunos de segunda série, as aulas de reforço eram dadas pela própria professora da turma, antes do início das aulas. Cabia a ela também organizar as atividades, selecionar aqueles que deveriam participar e decidir quando não seria mais necessária a frequência do aluno nessas aulas.

6. Todos os nomes são fictícios.

das e têm uma postura não adequada, mas são excelentes alunos e o aproveitamento é muito bom. Existem casos assim, como existem casos contrários" (Professora Fernanda).

Ficou claro que havia maior complexidade na determinação da influência da má postura nos resultados escolares. Na opinião da educadora, havia ainda outros atributos a ser considerados para se fazer uma avaliação negativa, sendo que a partir desse critério ela classificava os(as) alunos(as) em mais difíceis, intermediários e bons.

Os mais difíceis: poderiam ir melhor

Na opinião da professora, os três estudantes que apresentaram baixo rendimento em Português e Matemática durante o ano letivo, eram os alunos mais difíceis. Eram crianças que passavam a maior parte do tempo rindo dos colegas, fazendo piadas, brincando e, em mais de uma ocasião, flagrei-os em lutas corporais e agressões verbais mútuas, momentos que sempre exigiam uma intervenção mais rigorosa.

Eles raramente permaneciam concentrados durante as aulas, independentemente do que estivesse ocorrendo, estavam sempre dispersos, perturbando os colegas, tal como se pode verificar nas considerações sobre Carlos, Davi e Manoel:

O meu aluno que tem mais dificuldade em termos de aprendizagem é o Carlos: até agora está bem aquém do grupo. Ele tem muitas dificuldades, principalmente em Português e Matemática. [...] É um aluno que tem problema de concentração, [...] qualquer vírgula que aconteceu do lado dele é motivo para ele levantar, para falar, enfim, ele não se concentra, é difícil, isso talvez interfira na aprendizagem dele [...]. Acho que ele poderia..., mesmo com essas dificuldades todas, poderia estar melhor. Com o Davi, o problema é assim, ele conversa, fala muito, eu já falei isso para o pai dele [...] essa história de você estar falando com a turma e ele toda hora interrompe para fazer algum comentário, como se fosse uma conversa particular com ele, então isso também atrapalha não só a ele, como a dinâmica: várias vezes interrompe o que eu estou falando e depois, para retomar, atrapalha um pouco. Ele tem esse costume. Até que eu pego no pé dele [...] está sempre ligado em outras coisas, muitas vezes eu vejo que é

por traquinagem mesmo, que não é por falta de concentração. O Manoel, ele é muito agitado, além de ser desatento, ele também é agitado, tem dias que ele está elétrico. (Professora Fernanda)

Para Fernanda o que os diferenciava em relação ao restante da classe era: “falta de concentração, dependência, agitação”, características que os impediam de ter um bom rendimento escolar. Essa ausência de iniciativa não permitia que se comprometessem seriamente com o aprendizado, a ponto de poder discernir quando podiam brincar e quando deveriam dedicar-se aos estudos. Portanto, o comportamento impróprio só era visto como um problema sério se estivesse associado a expressivos graus de falta de autonomia:

Tanto o Carlos quanto o Davi, eu percebo que eles são um pouco dependentes, estão sempre esperando que alguém fale para eles o que eles têm que fazer [...], que alguém diga o que precisa ser corrigido [...]. O Manoel está sempre esperando que você diga para ele o que ele precisa fazer e mesmo que ele tenha entendido o que você disse, ele sempre pergunta para confirmar, e você percebe na pergunta dele que a pergunta já traz uma insegurança danada, porque ele entendeu certo, ele pergunta aquilo que eu falei, mas já falando. Ele não tem segurança naquilo que fala, que ele entende, então ele quer sempre saber se está certo mesmo, e de detalhes, sempre saber os detalhes. Eu acho que grande parte do problema se resolveria se ele tivesse mais autonomia, aprendesse a ser mais autônomo. (Professora Fernanda)

Eles estavam sempre precisando dela e dos colegas, uma vez que com frequência perdiam as explicações e por causa disso, além de sofrerem um número muito maior de sanções, recebiam atenção diferenciada por parte da professora. Em várias ocasiões notei que ela se mostrava sempre mais irritada e menos disponível para atendê-los. Falava com eles rapidamente, fornecia poucos exemplos, e muitas vezes o esclarecimento vinha acompanhado de uma áspera repreensão.

Para ela, seu papel era o de suprir a carência dos alunos com uma postura mais distante e exigente, acreditando estar estimulando-os a superar individualmente as dificuldades:

O Manoel está sempre esperando que alguém ajude a fazer a lição, sempre requerendo alguém [...] porque às vezes eu peço um exercício qualquer e falo: “Olha, você vai ler e tentar entender, se não conseguir entender, você lê de novo e tenta mais uma vez, se você não conseguir, você pode pedir ajuda para o amigo do lado, se o amigo entendeu ele te ajuda e aí você responde, senão aí você levanta a mão que eu vou ao seu lugar”. Senão eles vão querer toda hora qualquer coisa, é capaz deles chamarem para você ler para eles o que está escrito. Então eu procuro enfiar esse ato neles, para aprenderem a ser autônomos. Na terceira série vão precisar disso. [...] O papel do professor é acordar essas crianças que estão no compasso de espera. Esperando as coisas caírem do céu. E outras vezes é incentivar ainda mais essa postura de querer mais, de ir atrás. (Professora Fernanda)

Nesse sentido, o que mais a incomodava nesses meninos não era a sua permanente desatenção, agitação e aparente desinteresse, mas a ausência de iniciativa e a conseqüente necessidade constante de auxílio. Evidentemente, eles apresentavam condutas que a professora considerava impróprias, mas o que realmente definia sua classificação como “os mais difíceis da classe” era a ausência de autonomia, tendo em vista que outros garotos também tinham uma postura indisciplinada e, não obstante essa condição, eram vistos como alunos médios e bons.

Os medianos: demoram um pouco, mas chegam lá

Para Fernanda, a maior parte dos(as) alunos(as) de sua classe concentrava-se no nível mediano. De modo geral, eles apresentavam desempenho considerado satisfatório e postura menos resistente às normas escolares. Esse agrupamento era composto de nove meninos e treze meninas.

Ao compará-los com os outros três, ela ressaltou que eles tinham mais chances de avançar no conhecimento, superando as dificuldades que surgiam sem depender de forma tão constante de auxílio: “acho que os medianos são assim, em alguns assuntos, que são mais difíceis, demoram um pouco mais, precisa explorar mais aquilo para eles” (Professora Fernanda).

Vale salientar que alguns desses estudantes também freqüentaram o reforço paralelo: três meninos e duas garotas. Essa participação foi, porém, cir-

cunstantial, voltada à superação de dificuldades em pontos específicos, e eles rapidamente conseguiram melhorar o desempenho:

Eu acho que esses que eu estou dispensando agora o mês que vem, eles conseguem, você percebe que têm condição de seguir adiante, mesmo sem ajuda, dá para perceber isso, que mesmo sem o auxílio, eles conseguem avançar no ritmo deles, mas conseguem. (Professora Fernanda)

Ao contrário de seus colegas anteriores, os(as) pertencentes ao grupo dos intermediários conseguiam separar os momentos de brincadeira e estudos, combinando-os harmonicamente. Quando a professora estava explicando algo, eles(as) procuravam prestar atenção e quando executavam alguma tarefa ficavam mais atentos:

São alguns que põem fogo no resto, por exemplo: o Lourival é um deles, o Manoel [...]. O Davi, que é outro que também é fogo, então, Lourival, Davi, meninos, só porque meninas, a Nívia é mais safadinha, que entra mais no esquema, mas a grande maioria das meninas são super-na-boa, assim... Agora tem esses localizados, enfim, mas tem uns que são super-na-boa, superlegais, o caso do Vicente, do Irineu, sabe tem muitos meninos que assim, ficam tranquilos, quando esses põem fogo [...], ficam muito mais tranquilos. (Professora Fernanda)

Tudo isso me levou a entender que a professora parecia desejar um aluno(a) crítico(a), participativo(a), autônomo (a), mesmo que eventualmente apresentasse problemas de disciplina que justificassem admoestações verbais ou até mesmo repreensões mais severas. Portanto, rompe-se aqui a idéia de que as escolas estão buscando simplesmente a passividade e obediência, características supostamente mais encontradas no universo feminino. Na verdade, a autonomia era a característica mais almejada.

A análise dos depoimentos da professora sobre seus bons alunos reforçou ainda esse argumento, além de possibilitar sua compreensão na articulação com o pertencimento social dos estudantes.

Os bons alunos: aprendem apesar da escola

A professora classificou como pertencentes a este grupo: cinco meninas e dois garotos, sendo que uma das estudantes era tida como a melhor da clas-

se. Todos(as) apresentavam excelente rendimento, em todas as matérias, motivo pelo qual não passaram pelas oficinas de reforço.

Para Fernanda, a primeira distinção desses estudantes era a facilidade de aprendizagem: “é essa coisa de que quando você começa a trabalhar com um conceito, mesmo que seja novo para eles, pegam com muita facilidade”.

Essa característica era vista como uma conseqüência direta dos conhecimentos extra-escolares que eles possuíam, assim como do forte incentivo de suas famílias à escolarização:

Muitas vezes a coisa já vem dos conhecimentos prévios deles, então eles só estão vendo uma coisa que eles já conhecem, então tem esse estímulo do meio que ajuda bastante, mas também a rapidez de raciocínio, de internalizar os conceitos, enfim, de conseguir lidar com o conhecimento de uma forma tranqüila, sem grandes problemas, em todas as áreas, não é só uma, não; geralmente quem se dá bem em uma difícil não se dá bem nas outras, todos eles se dão bem em tudo. (Professora Fernanda)

Isso se traduzia, na maioria das vezes no alto nível de participação nas aulas, por parte desses estudantes, expondo suas idéias para a classe, apresentando publicamente seus deveres nas correções coletivas, tal como demonstram os depoimentos:

A Sandra é uma das melhores, é muito interessada, sempre participando, dando a sua contribuição em termos de motivação, de interesse: ela sai na frente de todos, e não é só querendo participar da correção; ela participa de tudo [...], ela também tem um bom estímulo em casa, é esforçada, gosta de ler, escrever, escreve bem, é muito criativa [...], ela gosta, tem interesse pelo estudo e se empenha para tentar vencer os desafios, os obstáculos.

[...]

Olha que interessante: a Valéria, a Luzia, a Silvana e o Eduardo são alunos que têm uma postura superadequada, estão aí, interessados, prestam atenção, são atentos, participam [...], o Robson já foge a isso, mas ele também é muito bom, eu acho que é o jeito dele, porque ele participa também; apesar de ser agitado, ser falante pra caramba, ele participa muito das aulas [...], ele gosta de falar, ele gosta de pôr as idéias dele para fora, de dar sugestões. (Professora Fernanda)

Na opinião de Professora Fernanda, diferentemente de Carlos, Davi e Manoel, os estudantes, mesmo os que não se mostravam tão participativos, eram cada um ao seu modo autônomos, autodidatas⁷ e mais presentes nas atividades realizadas em sala de aula.

O autodidatismo derivava da influência do meio, ou seja, do respaldo dado pelas famílias à escolarização, motivo pelo qual ela acreditava que o conhecimento escolar era apenas um complemento na formação desses alunos(as):

Tem uma expressão que eu gosto: o bom aluno é aquele que aprende apesar da escola, é autônomo, é autodidata, ele aprende com o mundo, a escola para ele é algo a mais, que vai fazer ele crescer. É o aluno que tem mais facilidade, que está sempre em busca de coisas novas, de crescimento, é o aluno que muitas vezes sabe mais que o professor. (Professora Fernanda)

Portanto, o aluno ideal, independente do sexo, era alguém necessariamente independente, participativo, com rapidez de raciocínio, facilidade de aprendizagem e que ao mesmo tempo pudesse ser atento, concentrado, sem ser obrigado a apresentar em tempo integral uma postura totalmente adequada à rotina escolar e suas normas.

Mais do que isso, o perfil do bom aluno estava fortemente vinculado à capacidade da família daquela criança de incentivar, acompanhar e até mesmo supervisionar a escolarização. Quem contasse com esse respaldo em casa era também alguém com mais propensão de desempenhar o ofício de aluno de forma congruente com a opinião da professora. E as observações de campo mostraram que quem se encaixava nesse perfil eram os estudantes que tinham relações menos problemáticas com a educadora, que contavam com sua maior disponibilidade e que eram os mais convidados a apresentar para a classe os deveres escolares nas correções coletivas.

Isso era bastante nítido no caso de Sandra, que, embora de hábito não fosse a primeira solicitada a explicar aos demais como havia feito as tarefas, acabava sempre sendo convocada quando Fernanda percebia que a atividade

7. Termo sendo utilizado tal como definido pela educadora, ou seja, como o aluno que não depende da escola para aprender.

não estava avançando, ou porque os alunos não conseguiam demonstrar com clareza os procedimentos adotados nos exercícios, ou porque apresentavam resultados incorretos.

Percebe-se então a valorização de um capital cultural, compreendido nos termos de Bourdieu (1987), como uma gama de fontes materiais e culturais que não estão disponíveis para toda a sociedade e que conferem ao indivíduo que os possui uma série de privilégios e garantias que os demais não desfrutam, tanto no plano da vida social mais ampla quanto no universo microscópico das relações sociais estabelecidas com outras pessoas nas várias instituições sociais.

A pesquisa conclui que esses estudantes, por serem portadores de um capital cultural diferenciado, gozavam de privilégios a que os demais não tinham acesso. E isso ajudou a compreender como o processo estava fortemente articulado à formação dos múltiplos referenciais de masculinidade e feminilidade.

Os múltiplos referenciais masculinos e femininos

A análise dos depoimentos da educadora revelou a extrema complexidade dos vínculos existentes entre a construção de identidades de gênero e o pertencimento social dos estudantes, com diferentes conseqüências nos resultados escolares.

Com relação aos estudantes avaliados como os mais difíceis, tanto o discurso da Professora Fernanda quanto as observações mostraram que esses alunos apresentavam, na maior parte do tempo, condutas consideradas perturbadoras, fazendo jus ao estereótipo que tende a associar a indisciplina ao alunado masculino.

No entanto, o que se tornou cada vez mais evidente é que, ao experimentarem uma diferenciação hierarquizada, vivenciada nas relações entre pares e também na relação professora-alunos(as), na qual não constavam como os mais valorizados, eles cada vez mais assumiam essa postura antiescola como uma fonte alternativa de poder.

Nesse sentido não estariam sendo vítimas de uma escola despreparada para lidar com a sua masculinidade. Mas ao tratá-los de forma diferenciada, a escola empurrava esses alunos cada vez mais para o início da construção de uma trajetória de insucesso escolar, destino para o qual no decorrer daquele ano letivo, eles já haviam dado alguns passos decisivos. Nos termos de Connell:

Há formas de masculinidade muito mais compatíveis com os programas educacionais das escolas e as necessidades disciplinares. Isso é especialmente verdadeiro para as masculinidades das classes médias organizadas em torno das carreiras, que enfatizam a competição muito mais através do conhecimento do que da confrontação física. (Connell, 1998, p. 163)

Já sobre os classificados como pertencentes ao grupo dos intermediários, embora alguns apresentassem alguns problemas de indisciplina ocasionais, os depoimentos da Professora Fernanda e as observações revelaram que eles conseguiam afirmar sua masculinidade sem confrontar de forma tão intensa e constante a rotina em sala de aula, ou seja, nos termos de Carvalho, eles

São garotos que desenvolvem a habilidade de equilibrar-se entre o mundo do pátio de recreio e da cultura dos meninos e o mundo da sala de aula, descobrindo ou inventando uma posição masculina bem-sucedida em meio a essa tensão. (2001, p. 567)

O mesmo se verifica para os estudantes do sexo masculino pertencentes ao grupo dos melhores. Eles possivelmente encontraram uma forma masculina de obter êxito acadêmico que não era conflitante com a escola e demais colegas do mesmo sexo.

Entretanto, vale notar que eles foram definidos da professora Fernanda como aqueles que aprendiam independente do que ela e a escola poderiam oferecer, em suma, como aqueles que apenas complementavam sua formação com a educação escolar. Percebi então a valorização de um padrão de masculinidade voltado à obtenção de prestígio social e econômico, via aquisição de conhecimentos.

Em outros termos, eles não eram somente aqueles que conseguiam separar melhor os momentos de brincadeira dos de aprendizado, mas eram crianças que tinham suas vidas organizadas em torno da valorização da escolaridade, processo iniciado muito antes de seu ingresso na escola.

Nesse sentido, o modelo de masculinidade valorizado pela escola correspondia ao que Connell (1995, 1997) chamou "masculinidade da razão". Trata-se de uma forma de afirmação da identidade de gênero que se caracteriza

pelo alto grau de importância dado à educação, como fator que possibilita a construção de uma carreira profissional de sucesso e também a manutenção de uma posição social de prestígio. Conforme o autor, esse referencial está muito mais presente entre aqueles que detêm poder econômico, social e cultural, ou seja, estudantes pertencentes aos setores médios da população, e em alguns casos, aos setores médios intelectualizados.

A investigação empírica mostrou que alguns meninos podiam, de fato, corresponder a essa aspiração da escola. Contudo, a imensa maioria não. A professora em nenhum momento demonstrou conhecer a vinculação entre a posição que essas crianças assumiam na configuração das relações de gênero e a classe social a que pertenciam. Isso reforça a necessidade de investir cada vez mais em pesquisas que se dediquem ao estudo dessa temática com olhar mais amplo.

E com relação às garotas, o que foi possível verificar?

Sobre esse aspecto a pesquisa deixa muitas perguntas em aberto ao invés de apresentar conclusões definitivas. Evidentemente, o referencial teórico escolhido possibilitou adotar uma perspectiva plural de construção e afirmação das feminilidades no espaço escolar.

Os dados obtidos em campo mostraram que as configurações são plurais. No entanto é preciso esmiuçá-las para que possa até mesmo compreender qual é o impacto desse sucesso para a vida das meninas nas escolas. O que é possível afirmar é que aquelas que se comportavam de forma mais próxima da passividade e obediência, tendiam a ser menos valorizadas pela professora quando necessitavam de sua ajuda para aprender. Já as garotas que apresentavam comportamentos muitas vezes semelhantes ao de Carlos, Davi e Manoel, mas que conseguiam avançar no conhecimento por meio da própria iniciativa, tinham uma avaliação mais positiva, mesmo quando ocasionalmente apresentavam resultados insatisfatórios.

Portanto, se o sucesso escolar estava concentrado no alunado feminino, parecia haver várias formas femininas de obtê-lo. Algumas garotas organizavam-se em grupos, outras trabalhavam em duplas, outras recorriam à ajuda dos pais.

O desafio está pois em empreender esforços na investigação desse tema, considerando que embora as garotas estejam supostamente em melhores condições na escola, a sociedade ainda reserva para as mulheres os piores salários e posições profissionais de menor prestígio e poder.

Vejamos agora quais são as continuidades/rupturas entre os depoimentos infantis e das famílias em relação ao olhar da escola por meio da ótica da educadora.

A VISÃO DE CRIANÇAS E FAMÍLIAS

Em todos os grupos de crianças entrevistados foi possível notar forte vinculação do rendimento escolar com o comportamento do(a) aluno(a) em sala de aula. Todos diziam que a falta de concentração, conseqüente de posturas indisciplinadas, resultava em baixo rendimento.

E por tal razão, o sentido da aula relacionava-se à idéia de que o aluno deveria obrigatoriamente permanecer quieto, atento, concentrado nas lições e irrestritamente obediente à professora. Essa opinião era tão forte, a ponto de aceitarem que poderiam não receber ajuda quando precisassem, caso não assumissem o comportamento esperado:

Quando você chega na aula, você está aprendendo as coisas, se você chegar brincando [...] depois vai ter uma prova e você estava brincando a semana toda, a professora brigou, mas você continuou, ficou sem recreio... aí na hora que chega a prova, fica falando e pondo a mão na testa: "como é que faz esse exercício?". (Aluna Sandra)

Porque isso é uma coisa muito feia, a professora está dando uma lição e você não prestar atenção, você não aprende nada, aí quando você crescer e for para uma faculdade de alguma coisa, você não vai saber nada. (Aluna Marisa)

Isso indica que os alunos(as) tinham um claro entendimento de que o exercício de certa masculinidade, que Connell (1995) denomina "protesto", diminuíam suas possibilidades de triunfo escolar, tanto no que se refere aos conceitos obtidos nas avaliações formais, quanto na forma como a professora os avaliava subjetivamente.

Como decorrência, tanto meninas quanto meninos expressaram que se empenhavam para, no mínimo, conseguir equilibrar-se entre os dois pólos, ou seja, no dia-a-dia da sala de aula procuravam apresentar uma dose equilibrada de masculinidade e feminilidade, pautada em um comportamento racional, disciplinado, mas também em atitudes ocasionais de questionamento e ruptura.

Se para a professora o bom aluno era aquele que podia aprender independentemente do que ela e a escola pudessem oferecer, para os estudantes entrevistados o bom aluno era apenas o que apresentava o comportamento adequado.

Foram encontradas apenas duas exceções a essa regra, Eduardo e Sandra⁸, que reconheceram ter facilidade de aprendizagem, razão pela qual, em determinadas circunstâncias, eram mais valorizados pela professora. Ambos também admitiram que conseguiam combinar durante as aulas concentração e autonomia nos métodos de estudo, estabelecendo uma relação causal entre as duas habilidades.

As entrevistas com as famílias de ambos os alunos mostraram que eles adquiriram, no universo doméstico, uma metodologia de estudos que procuravam seguir à risca. Além de executarem as tarefas da escola com extremo cuidado e disciplina, também se dedicavam à aquisição de conhecimentos extracurriculares, a ponto de a rotina de seus lares girar em torno das necessidades escolares. Isso lhes possibilitava fazer jus à afirmação da professora: “o bom aluno é aquele que aprende apesar da escola”.

Por tais motivos ambos pareciam viver com profundidade um padrão de masculinidade e feminilidade coerente com as aspirações intelectuais manifestas por suas famílias. Eles buscavam planejar, otimizar e objetivar o processo de aprendizagem, de forma a obter cada vez mais conhecimentos, tornando-se mais competitivos, para poder galgar depois posições vantajosas do ponto de vista socioeconômico.

Eduardo tendia a apresentar na escola uma versão de masculinidade pautada no conhecimento e na racionalidade, correspondendo ao que Connell (1995) denominou masculinidade da razão, algo que decorria da própria história de vida do pai⁹, que havia obtido seu diploma de nível superior através do método que agora procurava desenvolver com os filhos:

Eu não fui um bom aluno [...] dentro desse ambiente [...] do Jardim Europa, eu tinha extrema folga material [...]. A partir do momento que esse mundo se esva-

8. Dupla de melhores alunos, com base na opinião da professora, que foi escolhida para posterior estudo de caso e entrevistas com suas famílias.

9. Somente o pai desse aluno aceitou participar da entrevista. Nos outros casos foi entrevistada apenas a mãe.

ziou e eu apalpei a realidade áspera e cruel, mas real, verdadeira, então quando foi necessário que eu ganhasse a vida pelas minhas próprias mãos, aí, sim, eu estudei sábado, domingo [...] eu me tornei um grande estudioso lá na Getúlio Vargas [...]. Eu fiz um curso na Espanha, onde tive a prudência de estudar antes a matéria, de modo que eu me desempenhei bem no curso por causa disso também, e depois passei um periodozinho na Inglaterra. (Evandro, pai de Eduardo)

No caso de Sandra, embora a trajetória de vida de seus pais não tenha sido a mesma, o compromisso com a escolaridade representava a única possibilidade de ascensão social, e por isso era fortemente incentivado:

Então o fundamental é educação, a diferença está não é no número, na conta bancária, mas na sua educação, tem que aproveitar ao máximo [...], tirar o máximo proveito de tudo isso que está à disposição, porque não tem nenhum compromisso de limpar a casa, de lavar louça, eu não estou muito preocupada com esse detalhe, eu gostaria que elas se dedicassem a estudar e que vissem no estudar o futuro delas, porque o estudar é o que vai definir o que elas vão ser, o que elas vão fazer, como elas vão se apresentar nessa sociedade. (Clarice, mãe de Sandra)

Por essas razões, as famílias desses alunos se esforçavam para que eles tivessem em casa diferentes maneiras de consolidar o aprendizado. E muitas vezes, esses pais eram a principal porta de entrada para o mundo do saber, transformando as tarefas escolares destinadas ao lar em um pretexto para incentivar as crianças a produzirem sempre mais do que a professora solicitava.

Em contrapartida, Suzana e Carlos compartilhavam da idéia de que o perfil do bom aluno estava articulado a um bom comportamento e vice-versa, razão pela qual achavam, de certo modo, justa a avaliação que a professora tinha deles: “Bom, eu sou bom às vezes [...] A professora acha que eu sou uma besta” (Carlos). “Acho que ela pensa que eu sou uma idiota, uma burra” (Suzana).

Por esse motivo ambos aceitavam que pudessem não ser atendidos em todas as suas necessidades, ou seja, que poderiam não receber a ajuda da professora quando precisassem esclarecer dúvidas e/ou solicitar novas explicações para superar determinadas dificuldades:

Porque ele não estava prestando atenção na aula, ele estava viajando [referindo-se a outro colega]. Por que a professora ia gastar a voz dela? Ele devia ter prestado atenção, se ele tivesse prestado atenção, por que ela ia explicar para ele? [...]. Por que ela vai falar à toa? (Aluno Carlos)

Para a professora Fernanda, caberia a ele querer mais, isto é, fazer um esforço individual para se superar. Já para Carlos, esse querer mais, estava intrinsecamente associado à possibilidade de poder contar com ela para ajudá-lo quando precisasse, independentemente da maneira como ele se comportava na escola. Tudo indicava haver um conflito de expectativas que parecia resultar no início de uma trajetória escolar malsucedida para esse estudante.

Sem prestígio junto à professora, Carlos tendia a buscar fontes alternativas de poder que lhe possibilitassem ser respeitado como menino entre os colegas. Uma dessas fontes era a busca de proezas nos esportes, em que costumava se sair melhor: “eu jogo futebol porque eu cato bem no gol”.

A entrevista com a mãe desse estudante mostrou que a família tinha poucas chances de romper com essa dinâmica. Embora ela se mostrasse incomodada com a maneira pela qual ele buscava afirmar sua identidade de gênero na escola, não procurava apresentar à criança outras possibilidades de vivência da masculinidade:

Eu acho assim, eu acho que ele faz algumas coisas [...] para se afirmar mesmo [...], ele faz para se afirmar com os amigos: “Oh, eu consegui fazer isso, eu consegui brigar com o fulano de tal” [...], não sei se é para ser aceito no grupo. (Carmen, mãe de Carlos)

Além disso, esse aluno não podia dispor de supervisão sistemática de sua escolarização por parte dos pais, que procuravam apenas verificar se os deveres estavam sendo feitos ou não. Os problemas e dificuldades na escola eram vistos como algo dele. A criança é que possuía ou não as virtudes necessárias que a levariam a alcançar um bom rendimento escolar.

Assim, quando suas dificuldades se tornaram preocupantes, a família procurou solucionar o problema da forma mais clássica: encaminhando o estudante para um profissional de fora da escola; assim as dificuldades de escolarização localizadas apenas no aluno, desconsideraram a influência das relações escolares na produção desse resultado:

O professor está certo, é difícil mesmo, mas como ajudar? Que nem o Carlos com as dificuldades que ele tinha, eu fiquei muito aflita, porque eu estava vendo, eu falei assim: “Meu, meio do ano, segunda série e não está andando”, então por minha conta eu fui e coloquei um professor particular para ele [...], até procurei a Berenice [coordenadora pedagógica da escola], falei para a Berenice que eu queria procurar uma psicopedagoga. (Carmen, mãe de Carlos)

Situação muito semelhante pôde ser percebida com Suzana, que também não recebia em casa um acompanhamento tão sistemático, diferentemente de Eduardo e Sandra: “Ela não é muito aplicada. O desempenho dela só depende dela mesma, ela não é muito estudiosa dentro de casa, se deixar...” (Alice, mãe de Suzana).

E contrariando o que eu imaginava inicialmente, Suzana era incentivada pela mãe a exercer um modelo de feminilidade muito mais próximo do estereótipo tradicional feminino, algo que a aluna não cumpria à risca no dia-a-dia da sala de aula. Suzana rompia em vários momentos com esses propósitos, adotando um padrão mais assertivo e menos passivo, sem com isso comprometer o rendimento escolar.

Tal constatação reafirma a possibilidade de formas múltiplas, masculinas e femininas, de construção de trajetórias escolares bem-sucedidas que não precisam necessariamente corresponder aos estereótipos da aluna quieta e passiva e do aluno perturbador. Trabalhar com essa complexidade constitui o ponto de partida para a continuidade de estudos sobre a problemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, R. S. *Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes*. São Paulo, 2004. Dissert. (mest.) Faculdade de Educação da USP.

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

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.185-193, 2003.

_____. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

COHEN, M. A Habit of healthy idleness: boys underachievement in historical perspective. In: EPSTEIN, D. et al (eds.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998. p.19-34.

CONNELL, R. W. Disruptions: improper masculinities and schooling. In: KIMMELL, M; MESSNER, M. (eds.) *Men's lives*. Boston: Allyn and Bacon, 1998. p.141-154.

CONNELL, R. W. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.

_____. La Organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, T.; OLAVARIA, J. (eds.) *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago: Isis Internacional, 1997. p.67-86.

_____. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.2, n.20, p.185-206, jul./dez. 1995a.

DUQUE-ARRAZOLA, L. S. O Cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In: MADEIRA, F. R. (org.) *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p.343-402.

EPSTEIN, D. Real boys don't work: underachievement, masculinity and the harassment of sissies. In: EPSTEIN, D. et al. (eds.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998. p.96-109.

EPSTEIN, D. et al. Schoolboy frictions: feminism and failing boys. In: EPSTEIN, D. et al. (eds.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998. p.3-18.

GILBERT, R.; GILBERT, P. *Masculinity goes to school*. London: Routledge, 1998.

JACKSON, D. Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations. In: EPSTEIN, D. et al. (eds.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998. p.77-95.

KIMMELL, M. What about the boys? What the current debates tell us, and don't tell us about boys in school. In: ANNUAL GENDER EQUITY CONFERENCE, 6, Buckingham, January, 2000. (Special Report)

MAC AN GHAILL, M. *The Making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press, 1995.

MAHONY, P. Girls will be girls and boys will be first. In: EPSTEIN, D. et al. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998. p.37-55.

MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo, Moderna, 1999.

MORENO, M.; SASTRE, G. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, n.2, p.9-41, 2000.

PALOMINO, T. J. *Meninos e meninas em escola de periferia urbana*. São Carlos, 2003. Dissert. (mestr.) UFSC.

POLLACK, W. *Meninos de verdade: conflitos e desafios na educação de filhos homens*. São Paulo: Alegro, 2000.

REED, L. R. Zero tolerance: gender performance and school failure. In: EPSTEIN, D. et al. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998. p.56-77.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação, mulher e gênero na produção acadêmica contemporânea. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Feusp, v.27, n.1, p.47-68, 2001.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL GÊNERO E EDUCAÇÃO: EDUCAR PARA A IGUALDADE, São Paulo, 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, C. A. D. da et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.107, p.207-225, jul.1999.

WALKERDINE, V. O Raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.2, n.20, p.207-226, jul./dez. 1995.

WARRINGTON, M.; YOUNGER, M. The Other side of the gender gap. *Gender and Education*. London, v.12, n.4, p. 493-508, 2000.

Recebido em: fevereiro 2005

Aprovado para publicação em: maio 2005