

# Avaliação escolar, gênero e raça

---

Marília Pinto de Carvalho  
Campinas, SP: Papyrus, 2009.

O livro é apresentado em doze curtos capítulos e resulta da tese de livre-docência, da professora Marília Pinto de Carvalho, formada em História pela Universidade de São Paulo. A autora é professora na Faculdade de Educação da USP, e, em suas pesquisas, estuda as relações entre gênero, diferenças raciais e desigualdades na educação escolar, em especial no primeiro ciclo do ensino fundamental. Este livro é síntese de pesquisas desenvolvidas desde 1999<sup>1</sup>, a partir das quais a autora busca compreender como se produzem trajetórias escolares de fracasso com maior frequência entre crianças do sexo masculino, negras e pertencentes aos extratos de baixa renda. Para tal, Carvalho elege as avaliações feitas pelas professoras como seu principal foco de estudo, pelo *status* que estas têm na condição de instrumento crucial para a construção destas trajetórias. O campo de pesquisa é composto por escolas públicas e as informações analisadas de modo mais sistemático advêm da participação de professoras entrevistadas nas diversas etapas do trabalho. Entretanto, outros procedimentos metodológicos foram utilizados, tais como análise de cadernos escolares, indicações de alunos para aulas de reforço escolar, fichas de nível socioeconômico dos alunos, observações em sala de aula, comparações entre as classificações dos alunos em termos de raça/cor feitas pelas professoras (segundo os critérios do IBGE) e

---

<sup>1</sup> Embora na Introdução conste o ano de 2000 como o início do trabalho de pesquisa, na página 10 a autora menciona o ano de 1999; optamos por indicar esta data como a inicial do desenvolvimento do trabalho de que trata o livro.

autoclassificação feita pelos próprios, entre outros; quando pertinente, os resultados obtidos por estes recursos complementam aqueles obtidos por meio das entrevistas.

No capítulo inicial, a partir da pergunta “Como localizar alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem?” que o intitula, a autora apresenta as dificuldades em obter informações sobre o desempenho escolar das crianças, de modo confiável. Três indicadores utilizados pelas professoras de uma escola pública municipal são analisados e colocados em relação: as estatísticas de desempenho escolar (indicando aprovações e retenções), as fichas FARE (fichas de avaliação de rendimento escolar) e as indicações de crianças para o reforço escolar. A autora mostra haver dois tipos de problemas com esses indicadores. Por um lado, uma diferença de tratamento dos dados: as estatísticas oficiais sobre retenção faziam parte de um conjunto de números, taxas e gráficos que serviam para representar a escola diante das demais e da Secretaria Municipal de Educação, mas tinham pouco significado em sua vida interna; em contrapartida, as indicações para as aulas de reforço não recebiam qualquer atenção no sentido de serem registradas e/ou quantificadas, permanecendo na informalidade. Além disso, a autora identificou importantes discrepâncias nas informações fornecidas por cada um desses instrumentos. Análises críticas sobre essas discrepâncias conduzem-na a definir a fonte de informações e os procedimentos que serão adotados no prosseguimento de seus estudos, respondendo à pergunta-título do capítulo: as crianças com dificuldades de aprendizagem serão localizadas solicitando-se às professoras a indicação de quais alunos/as precisariam de reforço escolar e quais critérios utilizariam para fazer tais indicações.

Carvalho incluiu, então, como campo de pesquisa, uma segunda escola e propôs-se a investigar até que ponto as professoras separavam avaliações de aprendizagem de avaliações do comportamento das crianças, formulando, mais especificamente, as seguintes questões: quem eram as crianças que “davam mais trabalho” e que relações esses problemas disciplinares tinham com as dificuldades de aprendizagem. Os resultados desta segunda etapa da pesquisa evidenciam “A Indefinição de Critérios de Avaliação e de Conceitos” (título deste capítulo), tornando visível que a aprendizagem escolar era “medida de forma bastante vaga”, predominantemente “sem estabelecimento de critérios de avaliação explícitos, comuns a todas as professoras e com algum grau de coerência”.

Estes resultados, associados à detecção de super-representação de meninos, de crianças negras (pretas ou pardas) e pertencentes a extratos econômicos mais baixos entre os indicados para reforço (comparativamente ao universo total de alunos das escolas), fornece os argumentos para a continuidade do trabalho. Assim, nos próximos dois capítulos, a autora busca analisar, mais aprofundadamente, as

“Desigualdades de gênero: as meninas” (no terceiro capítulo,) e as “Desigualdades de gênero: os meninos” (no quarto capítulo).

Nesses dois capítulos, o ponto nuclear refere-se à ambiguidade de posturas das professoras frente a meninas e meninos e à variabilidade de critérios utilizados para avaliá-los/las, dependendo das suas representações e expectativas quanto aos dois gêneros. Argumenta a autora que essas representações e expectativas fundam-se, muito provavelmente, em perfis de feminilidade e de masculinidade dominantes entre os setores médios intelectualizados (aos quais pertencem as professoras do estudo) e que a imagem de um “bom aluno” estaria mais associada às meninas brancas e amarelas, marcada pela valorização de uma mulher “mais independente que submissa, mais assertiva que sensual”. Carvalho explora esses aspectos com vários exemplos extraídos das maneiras pelas quais as professoras descrevem seus/suas alunos/as, articulando essas descrições com as possíveis qualificações de bom/boa e mau/má aluno/a. Ilustra bem este procedimento, mostrando como um mesmo termo – apatia – assume significados diversos quando ligados a certas características de feminilidade e masculinidade, ao mesmo tempo em que se associa às crianças indicadas para reforço escolar e/ou apontadas pelas professoras como as que tem mais dificuldades de aprendizagem; no caso das meninas, uma apatia decorrente de submissão e obediência; já no caso dos meninos, o termo apatia apresenta-se associado a desleixo, descompromisso e desinteresse. O aprofundamento do trabalho analítico sobre o que diziam as professoras nas entrevistas, os registros das observações do comportamento dos alunos em sala de aula, as indicações de crianças para atividade de reforço e análises sobre os cadernos escolares permitem à autora levantar a hipótese de que fossem as “atitudes desordeiras”, apresentadas por alguns meninos, a real base para suas dificuldades **escolares** e não propriamente dificuldades de **aprendizagem** – embora eles fossem, consistentemente, indicados para reforço escolar. Este elemento conduz Carvalho a afirmar que para compreender as trajetórias dos alunos de sexo masculino era preciso levar em conta a variabilidade dos próprios critérios de avaliação das professoras. Em sua pesquisa, há vários indícios de que os meninos categorizados como tendo necessidade de reforço são meninos que fracassam na difícil tarefa de construção de um padrão de masculinidade percebido pelas professoras como compatível com o sucesso acadêmico.

No quinto capítulo, sob o título “Uma Hipótese, uma exceção e muitas perguntas” a autora questiona se numa classe ou escola nas quais os critérios de avaliação de aprendizagem estivessem bem delimitados e referidos ao conteúdo escolar, especificamente, seriam encontradas proporções semelhantes entre as crianças indicadas para reforço e as que compunham o conjunto discente da escola, em termos de gênero, raça

e renda familiar. Esta hipótese é formulada apoiando-se nos resultados que vinham sendo produzidos, mas inspira-se, sobretudo, na singularidade da posição de uma das professoras entrevistadas – Milene – que procurava definir critérios de avaliação nítidos e fundamentados teoricamente, entendia a questão disciplinar como secundária, recusava-se a hierarquizar seus alunos e alunas e considerava todos como capazes de aprender. O prosseguimento da pesquisa buscará responder, a partir daqui, à seguinte pergunta: “a adoção de critérios de avaliação de aprendizagem bem delimitados e referidos ao conteúdo curricular pode minimizar a influência das desigualdades de renda, sexo e raça na avaliação de desempenho escolar feita pelas professoras?”

A nova etapa do trabalho (desenvolvida entre 2005-2006) está descrita do sexto ao décimo primeiro capítulo. “Nove Alfabetizadoras”, de escolas públicas, que assumiam adotar o paradigma construtivista de alfabetização e que eram reconhecidas por seus pares como bem-sucedidas, foram entrevistadas. Nessas entrevistas, as professoras foram convidadas a (i) classificar todos os alunos de acordo com os critérios de raça/cor do IBGE, (ii) indicar dentre eles os que elas consideravam terem dificuldades de aprendizagem, (iii) os que causavam problemas de disciplina, (iv) aqueles que elas avaliavam como bons alunos ou boas alunas e, por fim, (v) listar quem elas indicariam para atividades de reforço escolar. Complementarmente, as famílias responderam a um questionário de caracterização socioeconômica e algumas observações foram feitas, quando necessário. Trabalhando principalmente com o material das entrevistas, Carvalho evidencia a existência de “Dois pesos e duas medidas”, agrupando as professoras em dois grupos: o grupo I, composto por cinco alfabetizadoras, de três escolas diferentes, que utilizavam as hipóteses de escrita das crianças como critério único de avaliação; o grupo II, composto por quatro professoras que utilizavam como critério de avaliação uma visão global dos alunos e alunas, considerando aspectos referentes à aprendizagem, mas, também, a comportamentos, atitudes, problemas familiares e outras questões mais amplas.

A pergunta “Mas o que é um bom aluno?” abre, então, o próximo capítulo. Nele, a autora afirma que quatro das alfabetizadoras que utilizavam as hipóteses de escrita como único critério de avaliação, recusaram-se a adotar uma lógica classificatória e criticaram a exigência escolar de hierarquizar seus alunos por meio de notas ou conceitos. Para elas, a possibilidade de indicar “bons ou maus alunos” deve ser questionada, reafirmando o potencial de todas as crianças. Essas diferenças nos modos de abordagem e de avaliação encontradas entre os grupos (mas, também, algumas semelhanças entre eles) vão ser exploradas do nono ao décimo primeiro capítulos, focalizando, sucessivamente, as questões relativas à renda, raça e sexo.

Quanto às relações entre “Renda e desempenho escolar” (capítulo 9), os resultados mostram que – com exceção de uma – todas as professoras percebiam que as crianças provenientes de famílias de mais alta renda tendiam a ter menos dificuldades em seu processo de alfabetização. Mas os modos como cada grupo (re)agia diante das dificuldades variava profundamente. O Grupo II esperava e cobrava das famílias – em especial das mães –, participações na escolarização dos filhos para melhorias de seus rendimentos escolares e reproduziam (de modo mais enfático e explícito do que as do Grupo I) pressupostos presentes no senso comum a respeito do “desinteresse das famílias” e da “inevitável existência de problemas quanto à estrutura familiar”. Esses pressupostos são apresentados como explicativos das dificuldades de aprendizagem, frequentemente nomeados como “repertório”, “bagagem” que a criança traz de casa ou não. Já as professoras do Grupo I afirmavam que entendiam as dificuldades das crianças de baixa renda como motivos para que se empenhassem mais, oferecessem-lhes mais atenção, eventualmente indicando essas crianças para atividades de reforço como uma ação afirmativa que pudesse auxiliá-las na superação das dificuldades; identificavam, portanto, as relações entre origem socioeconômica e aprendizagem, mas, frente a isso, responsabilizavam a si e à escola para encontrar meios de ajudar as crianças mais desfavorecidas socioeconomicamente.

Quanto às relações entre gênero, raça e desempenho escolar (abordadas nos capítulos 10 e 11, respectivamente), podemos dizer que a principal diferença entre os Grupos I e II encontra-se na tendência de equilíbrio na proporção de crianças brancas e negras, assim como a referente a meninos e meninas nas classes e no reforço, quando se trata de analisar as avaliações das professoras do Grupo I *versus* uma maior proporção de crianças negras e indígenas e uma expressiva maioria de meninos, predominantemente de baixa renda, entre as indicadas para o reforço escolar pelas professoras do Grupo II. Sendo assim, há forte probabilidade de que, no segundo caso, muitas crianças “estariam recebendo conceitos negativos e indicações para atividades de reforço não por problemas de aprendizagem, mas por terem maior dificuldade em alcançar comportamentos considerados corretos pela escola e pela professora da classe”.

O livro é encerrado com a proposição de “Desafios Práticos e Teóricos”, propostos com base na síntese dos principais pontos derivados de todo o estudo. Dentre estes, é fundamental destacar que a grande indefinição de critérios de avaliação pode estar criando dificuldades e/ou prejuízos, tanto para meninos quanto para meninas, por razões inversas. No primeiro caso, pela potencialidade de passarem a se perceber como alunos incapazes de aprender, por serem mais frequentemente indicados para as atividades de reforço; no segundo, porque, ao contrário de seus pares do gênero

masculino, algumas meninas que apresentam dificuldades de rendimento escolar e que não são encaminhadas às turmas de reforço – sobretudo por serem mais obedientes –, poderiam se beneficiar de atenção individualizada possível nesse tipo de procedimento pedagógico, se fossem consideradas, estritamente, suas aprendizagens dos conteúdos que a escola precisa garantir.

A relevância deste livro para educadores é, de nossa perspectiva, indiscutível, pela riqueza metodológica, a densidade da argumentação e a abertura de questões instigantes para todos os profissionais da educação. Os resultados publicados por Carvalho permitem, como o faz a própria autora, questionar teses sobre a existência de características inatas que respondessem pelas diferenças de sucesso escolar entre meninos e meninas e enfatizar a importância de se “isolar” as avaliações sobre a aprendizagem das que levam em conta outros aspectos do comportamento dos alunos e das alunas na escola. Quanto a este último ponto, mostra-se fundamental, mais uma vez, discutir que os critérios para avaliar quais são os comportamentos adequados e inadequados no contexto escolar têm-se mostrado ambíguos e variáveis, deslizando, muitas vezes, ao sabor de valores, formação, preconceitos, estereótipos peculiares de cada professor.

Trata-se, por fim, de um texto que pretende provocar discussões e, sobretudo, possíveis revisões sobre as relações entre gênero, raça e desempenho escolar, sobre “masculinidades e feminilidades racializadas”, construídas e/ou reforçadas no contexto escolar, não apenas para “alterar as trajetórias interrompidas e malsucedidas de um número significativo de meninos”, mas também para que a escola possa contribuir para o combate das desigualdades de gênero e raça, dentro e fora de seus muros.

**Lajara Janaina Lopes Correa**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
lajarajanaina@gmail.com

**Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
msilvia@puc-campinas.edu.br