

Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos¹

Social representation of gender in school failure of boys

Cíntia Aparecida Garcia RODRIGUES²

Tarso Bonilha MAZZOTTI³

Resumo

O fracasso escolar estaria associado ao sexo dos alunos? Um levantamento realizado em duas escolas de Mangaratiba (RJ), para um período de nove anos e com todos os seus alunos (N = 10.338), separando-os pelo sexo e situação escolar, indicou uma associação estatisticamente significativa entre sexo e reprovação, os meninos reprovam mais. Quais seriam as explicações plausíveis? Da análise de 82 entrevistas e *Livros de Ocorrências* obteve-se as justificativas dos atores sociais das escolas para *bom aluno*, que apresenta um conjunto de qualidades do que se diz ser *feminino*: obediência, passividade, esmero e bom comportamento.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Gênero. Representações Sociais.

Abstract

The school failure would be associated with the gender of the students? A survey made in two schools of Mangaratiba (RJ), for period of nine years and with all their students (N = 10.338), separating them by sex and school situation, indicated a statistically significant association between sex and failure, the boys fail more. What would be the plausible explanations? From the analysis of 82 interviews and the *Livros de Ocorrências* (Books of Occurrences), it was obtained the justification of the social actors for good *student*, which presents a set of qualities coincident with what it is said to be *female*: obedience, passivity, neatness, accuracy and good behavior.

Keywords: School failure. Gender. Social Representations.

-
- 1 Agradecemos os pareceristas anônimos por terem contribuído para o aperfeiçoamento do estilo e forma deste artigo.
 - 2 Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Avenida Professor Pereira Reis, nº 119 Santo Cristo - Rio de Janeiro RJ, Brasil 20.220-800. Rio de Janeiro, RJ. (21) 2333-0823 Telefone institucional: (21) 2333-0796 Email: <crodrigues@educacao.rj.gov.br>.
 - 3 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Universidade Estácio de Sá, Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Representações Sociais e Práticas Educativas. Avenida Presidente Vargas, 642, 22º andar, Rio de Janeiro. Telefone institucional (21) 2206 9858/ Email: <tmazzotti@mac.com>. 642, Centro

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 22	n. 48	p. 45-59	jan./abr. 2013
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Introdução

Seria legítimo sustentar que há alguma dependência entre o gênero dos alunos e o fracasso escolar? As representações sociais de gênero sustentadas por professoras, professores e demais atores sociais condicionariam o sucesso escolar dos alunos? Estas questões têm origem no exame da polêmica nacional e internacional acerca da associação entre o fracasso escolar e o gênero, e são as que se procurou responder por meio de uma pesquisa aqui relatada.

Por gênero, há algum tempo, entende-se um conjunto de atributos socialmente instituídos para categorizarem e classificarem homens e mulheres. As representações de mulher e homem naturalizam as condutas socialmente desejáveis, que organiza discursos classificatórios, hierárquicos, por meio dos quais se interpreta as ocorrências quotidianas, como é o caso dos *meninos*, que são os que mais fracassam nas escolas (BRITO; VIANNA, 2006). Carvalho (2003, p. 191), também preocupada com essa relação, recorda: “[...] o que eu tenho visto em classes de reforço, nas classes de aceleração, quando elas estavam no auge, são principalmente meninos, negros e pobres.” Mas o desempenho insuficiente dos *meninos* nem sempre é reconhecido, e se constitui em um problema que pode ser posto na forma: o fracasso escolar estaria associado ao gênero dos alunos? Se estiver, qual seria a representação de *meninos*, logo a de *meninas*, que condicionam as condutas dos atores sociais? Questão que foi objeto da pesquisa aqui relatada e que teve seu ponto de partida no exame das disputas acerca do modelo de pessoa adaptável à escola contemporânea.

Qual é o *modelo* de pessoa mais adaptável à escola?

Os que sustentam que os meninos fracassam na escola mais do que as meninas divergem a respeito da existência de um *modelo* adaptado às normas e condutas escolares que permitiria aos alunos e alunas alcançarem resultados satisfatórios. Ao explicar o motivo de as meninas apresentarem melhores resultados, Mello (1975) afirma que, a escola mista valoriza comportamentos como a passividade, a aprovação pelos outros, a obediência, condutas ensinadas às meninas desde cedo no âmbito familiar. Silva et al. (1999) e Palomino (2003) também defendem esta explicação, logo as meninas seriam mais adaptadas à escola contemporânea, em que o processo de socialização feminino orienta-se para a passividade e obediência às normas. Em oposição, a educação familiar dos meninos considera desejável a sua maior autonomia e liberdade, tornando-

os aptos a desbravarem o mundo público, logo, não conseguiriam adequar-se facilmente à rigidez das regras escolares que seriam femininas. Estas explicações foram contestadas por Carvalho (2003, p. 189) e com veemência:

Vejam que imagem de mulher vem desse discurso, que imagem de nós mesmas! Ao mesmo tempo que os meninos seriam agitados, agressivos e indisciplinados, nós seríamos calmas, obedientes e passivas – professoras e alunas – e seríamos mais adequadas para a escola.

Além da discussão a respeito do *modelo* de pessoa mais adaptável à escola, a questão do fracasso escolar dos meninos também suscita a disputa acerca da feminização da escola ou do magistério. A feminização colaboraria para o baixo desempenho dos meninos? Palomino (2003), ao pesquisar o fracasso de meninos em uma classe de aceleração de uma escola de periferia urbana, sustenta que *os meninos são vítimas de uma escola feminina*, em consonância com a tese da vitimização masculina defendida na literatura internacional. Carvalho (2004, p. 13, grifo do autor) opõe-se, ressaltando:

A pergunta sobre quem são os meninos que vão mal na escola tem sido feita com insistência, especialmente por feministas de língua inglesa, no esforço de contrapor-se a discursos essencialistas e conservadores, bastante difundidos em seus países, discursos que falam de uma escola feminilizada, que prejudica os meninos em geral, acusando as professoras e o movimento feminista por um indiscriminado fracasso escolar do sexo masculino, no bojo de uma pretensa ‘crise de masculinidade.’

Um estudo provocativo, e alvo de inúmeras críticas, foi desenvolvido por Thomas Dee (2008), professor de economia da Universidade de *Swarthmore*, e publicado no periódico *Education Next*, do Instituto *Hoover*. Para Dee, os meninos aprendem mais com professores homens, logo o gênero do professor influencia a aprendizagem de estudantes do Ensino Médio. O autor verificou que em aulas de Ciências, Estudos Sociais e Inglês conduzidas por professoras as meninas apresentam melhor desempenho do que os meninos; o oposto ocorre quando um homem comanda a classe. Além da aprendizagem, o pesquisador sustenta que o gênero determina as atitudes: com uma professora os meninos aumentam a probabilidade de serem considerados indisciplinados.

Seja qual for a razão, assume-se que os meninos apresentam menor rendimento escolar e evadem em uma proporção maior do que as meninas, e esse problema ocorre em diversos países. No Canadá, por exemplo, o diário *The Globeand Mail* apresentou, em primeira página, a questão: *Are the schools failing boys?*⁴ Este diário mantém uma página na internet acerca do assunto, com estatísticas, estudos e recomendações de especialistas para evitar o fracasso escolar dos meninos. No Canadá, à época da publicação daquela reportagem, mães de meninos reuniam-se em Ottawa para discutir a *feminização* do ensino, dentre os depoimentos destaca-se o de um estudante: a leitura de revistas de mecânica, de esportes e técnicas não são consideradas pelas professoras, que só valorizam a poesia e o romance. O problema é mais amplo, uma vez que também envolve a representação de professores (masculino), que, no geral, são considerados inadequados para o trabalho nas escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em particular, na Educação Infantil.

A pesquisa aqui relatada é um recorte desse conjunto de questões. De início procurou-se verificar se há alguma associação estatisticamente significativa entre os pares: gênero e reprovação escolar; gênero e evasão escolar; e, reprovação e evasão. Caso houvesse, uma possível explicação estaria na representação social do gênero dos alunos sustentada pelos atores sociais das escolas investigadas, uma vez que ela condiciona as condutas das pessoas. A seguir são apresentadas as metodologias utilizadas para alcançar estes dois objetivos.

Metodologias

As questões referentes à associação entre gênero e reprovação, gênero e evasão, bem como reprovação e evasão, foram respondidas por meio da reorganização das fichas dos alunos de duas Escolas Municipais de Mangaratiba (RJ), constituindo a base de informações acerca das matrículas iniciais e finais de cada ano; o número de evadidos e de reprovados separados por sexo declarado, compreendendo o período de 1999 a 2007, 10.338 ocorrências.⁵ Em seguida foi aplicado o teste estatístico Qui-quadrado para calcular a independência entre aqueles indicadores, o que será apresentado mais adiante.

4 Disponível em: <<http://www.theglobeandmail.com/news/national/time-to-lead/failing-boys/part-1-failing-boys-and-the-powder-keg-of-sexual-politics/article1758791/>>. Acesso em: 5 set. 2000.

5 Ocorrências, porque não foi possível estabelecer as coortes, pois as informações disponíveis não permitem este tipo de recuperação de informações.

A identificação da representação de alunos segundo seus gêneros, considerando-a o resultado de relações psicossociais, efetivou-se por meio de 83 entrevistas com professores de ambos os sexos, funcionários das escolas e com alunos, também de ambos os sexos. Além disso, foram analisados os *Livros de Ocorrências* e os *Cadernos de Ocorrências* das duas escolas, para verificar quais as condutas censuradas, permitindo compreender os significados atribuídos a *bom aluno*, ou alunos adequados às normas sociais das instituições. Justifica-se, a seguir, a escolha da teoria das representações sociais.

Referencial

A pesquisa fundamentou-se na teoria das representações sociais de Serge Moscovici, utilizando teoria da argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000) para a análise das entrevistas.

As representações sociais são explicações, crenças, valores, produzidos no cotidiano dos grupos e que lhes dão identidade e sustentam a sua coesão. As representações sociais *ganham vida* por meio do processo de comunicação quando se busca respostas aos dilemas que se põem em diversos momentos da vida em sociedade, “[...] determinam o campo de comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51). Os sujeitos não reproduzem passivamente algum objeto, constituem diferentes interpretações acrescentando algo às informações recebidas. As representações sociais não são simples opiniões fragmentadas, vagas, atribuídas às coisas do mundo, são estruturadas e relevantes para o grupo e produzem *universos consensuais* como se as pessoas falassem uma única voz, constituem o conhecimento comum do grupo ou o seu senso comum. Esse senso comum não pode ser avaliado como *errado, inferior, pré-lógico* tendo por referente outro conhecimento, como o científico, pois nos grupos ordinários não são necessários os critérios próprios das ciências, os de suas metodologias. Os grupos sociais comuns respondem a outros imperativos, como a manutenção de sua identidade. No âmbito da educação escolar as pesquisas têm mostrado que essa situação psicossocial é mais bem descrita, e eventualmente explicada, por meio da exposição do fenômeno representação social que coordena e condensa os significados compartilhados pelos atores sociais envolvidos na escolarização. Verifica-se com maior acuidade as justificativas que organizam e orientam as práticas escolares, bem como permite explicitar seu papel na formação das identidades sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2003).

De outro lado, o uso dos esquemas argumentativos ou retóricos para análise das entrevistas permite a apreensão de seus significados em situação, em particular os que instituem o que se diz se o real, ou a ontologia usual, em que não se sustenta em procedimentos próprios da demonstração ou os das ciências. Os esquemas usuais para dizer o real têm em comum a operação de comparação que estabelecem os procedimentos de ligação e dissociação de noções. A ligação entre noções opera por meio de esquemas variados, em que os mais relevantes são os que instituem metáforas e metonímias. Essas figuras de pensamento condensam e coordenam os significados dos enunciados e diferem entre si pelo caráter de seus temas e foros. Na produção de uma metáfora o tema, o que se quer significar ou ressignificar, e o foro são diversos em gêneros ou espécies, como na clássica *Aquiles é um leão*; na constituição da metonímia o tema e o foro são de mesmo gênero ou espécie, como em *espada* por *forças armadas*. A dissociação separa em dois termos o que habitualmente se encontra unificado, em que o primeiro carece das qualidades superiores, os desejáveis presentes no segundo. Um exemplo é a dissociação da noção de *consciência* em *consciência ingênua* e *consciência crítica*, em que nesta se encontram das boas e superiores qualidades ausentes na primeira.

O esquema dissociação encontra-se na instituição do que se diz acerca do *humano* ao o dividir em *feminino* e *masculino* a partir da diferença orgânica para estabelecer qual dos dois é desejável nesta ou naquela situação argumentativa, instituindo o que se tem dito ser o *problema do gênero*. Assim, essa figura ou esquema argumentativo é, para a pesquisa aqui relatada, a chave para compreender o que se considera preferível na vida escolar, ou o *modelo de pessoa* adaptado à escola contemporânea.

Antes de prosseguir na apresentação da pesquisa convém apresentar, ainda que de maneira sumária, os contornos da teoria da argumentação ou *nova retórica*, que informa nossa posição, que deixa de lado as outras técnicas utilizadas para identificar as representações sociais.

Para Perelman (1993, p. 41), principal autor da teoria da argumentação contemporânea, “[...] a finalidade da argumentação não é, como a da demonstração, provar a verdade da conclusão a partir da verdade das premissas, mas *transferir a adesão concedida às premissas*”. A dimensão estrutural do esquema retórico ou argumentativo apresenta três polos interligados: o *êthos*, que corresponde ao orador ou autoridade reconhecida pelos auditores; o *pathos*, que corresponde ao auditório ou grupo social; e o *logos*, a linguagem, o discurso organizado com vistas à persuasão ou influência social. Esta estruturação permite compreender que os envolvidos negociam significados a respeito do objeto posto para o grupo social. A recuperação contemporânea da retórica, contrariamente às abordagens hermenêuticas voltadas para o oculto, permite tratar o problema levantado na pesquisa como uma negociação. Pois, como sustenta Reboul (2000, p. 139):

A hermenêutica trata o texto como algo sagrado, que se apresenta como o produtor de sentido, sem que haja algum intérprete. O texto fala por si e para si, cabendo ao analista descobrir, desvelar, o que ele diz. Se o comentador encontrar nele erros ou contradições, terá sido porque não o entendeu.

Admitindo-se que as representações sociais constituem-se na interação entre pessoas, então a hermenêutica não é adequada para a análise de seus discursos, uma vez que nesta não há lugar para a ação dos homens, apenas para o transcendente que opera por meio dos homens (DUARTE; MAZZOTTI, 2003).

Se os homens não são passivos e as representações sociais formam-se e se põem nos discursos, nas práticas argumentativas, então a análise retórica é adequada para as apreender ao expor a negociação dos significados instituídos nos grupos. Para que haja argumentação é necessário que o orador e o auditório estabeleçam um acordo prévio, que Perelman; Olbrechts-Tyteca (2000) dividiram em duas categorias: uma que diz respeito ao real (verdades, fatos) e a relativa ao preferível (valores). Os preferíveis correspondem ao que as pessoas admitem como justo, bom, melhor e que são aceitos sem provas, que são dependentes de suas referências culturais e utilizados para defender posições acerca de algum objeto, justificando as escolhas. No discurso, as premissas sustentam-se nos preferíveis e são explicitadas nas figuras de pensamento, como a metáfora e a metonímia, assim como em dissociações. Como as representações sociais têm origem em práticas argumentativas, pode-se analisá-las a partir dos esquemas empregados, identificando as condutas desejáveis, como a que os meninos e meninas devem apresentar, o que se aceita como *bom, correto, permitidos*. O que será mostrado mais adiante quando da análise das entrevistas. A seguir são apresentados os resultados da análise da associação entre gênero e reprovação, gênero e evasão, bem como reprovação e evasão.

Relação entre gênero e situação escolar: descrição das técnicas utilizadas e seus resultados

A partir dos registros de alunos de duas escolas dos Ensinos Fundamental e Médio do Município de Mangaratiba (RJ), compreendendo o período de 1999 a 2007 (nove anos), constituiu-se uma base de dados em que se computa o número matrículas iniciais, o número de evadidos, transferidos, aprovados, reprovados e a matrícula final (somatório dos aprovados e reprovados), distinguindo meninos e meninas em todas as situações e por ano letivo para cada nível de escolaridade. As informações foram tratadas por meio do teste *Qui-quadrado* (X^2) para verificar a independência entre (a) sexo e reprovação; (b) sexo e evasão; (c) reprovação e evasão. Em todos os testes utilizou-se o nível de significância de 0,05%, em tabelas de duas colunas (um grau de liberdade).

No teste para o par *sexo e reprovação*, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, nos nove anos, o χ^2 tabelado foi de 3,841, logo a hipótese nula foi rejeitada, ou seja, há associação estatisticamente significativa entre o sexo do aluno e a reprovação.

Para *evasão e matrícula inicial* ($\chi^2 = 0,59$) e, para *evasão e matrícula final* ($\chi^2 = 0,996$), conclui-se que não há significativa diferença estatística entre estes pares. Dentre os autores, Carvalho (2004, p. 250) afirma que há uma relação de dependência entre reprovação e evasão. A autora sustenta: “[...] sabemos que a evasão escolar, assim como trajetórias com muitas interrupções estão intimamente articuladas a sucessivas reprovações.” No entanto, pela análise estatística isso não ocorreu no município de Mangaratiba, ou seja, não há associação entre as variáveis reprovação e evasão ($\chi^2 = 2,492$).

Assinala-se que as notas escolares para aprovação dos estudantes são compostas da seguinte maneira: 30 pontos para comportamentos (cumprimento de tarefas, realização de trabalhos, compromisso, bom comportamento, responsabilidade, dedicação); 20 pontos em testes; e 50 em provas bimestrais. As notas relativas aos comportamentos refletem o que as professoras consideram ser *bom aluno*, o que reforça a hipótese da discriminação dos meninos e a probabilidade de reprovação por apresentarem condutas consideradas indesejáveis para as professoras. Que condutas são indesejáveis? Isto pode ser edificado nos *Livros de Ocorrências* ou *Cadernos de Ocorrências*, o que será apresentado a seguir.

Condutas indesejáveis

Nos *Livros de Ocorrências* ou *Cadernos de Ocorrências* das escolas são categorizadas as condutas indesejáveis, as quais utilizamos para as categorizar. No *Livro de Ocorrências* do primeiro turno, de uma das escolas, corresponde às turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (12-15 anos) e o Ensino Médio (16-18 anos), havia registros para o período de 27 de fevereiro de 2008 a 16 de maio de 2008. São 77 relatos; dos quais quatro feitos por professores e 73 por professoras,⁶ diretoras e principalmente pela coordenadora pedagógica. Destes, 14 tratavam de assuntos diversos, tais como: atendimento e comparecimento de responsáveis na escola; sumiço de material escolar; liberação de alunos; justificativa de faltas; uso de garfo no refeitório; alunos que passaram mal; recebimento de cartas; alunos que saíram mais cedo a pedido do responsável; e

6 Na escola A havia 62 professoras e 16 professores; e na B, 6 professores e 45 professoras.

63 tratavam de questões ligadas ao comportamento impróprio. Estes envolveram 56 meninos, quatro meninas e três meninos e meninas, no caso da Escola A. Na Escola B, foram registradas (período de 5 de março a 7 de maio de 2008) 28 ocorrências, das quais 20 são comportamentos impróprios apresentados por 17 meninos, duas meninas. O menor número de registros de condutas inadequadas de meninas permite sustentar que elas se adaptam melhor ao ambiente escolar, o que corrobora Mello (1975), Silva et al. (1999) e Palomino (2003), que foram contestadas por Carvalho (2003) e Brito (2004, 2006). A respeito da conduta violenta dos meninos, Carvalho (2003, p. 18) assegura, que:

Esses dois temas — o fracasso e a violência escolares — vêm sendo discutidos no Brasil como se eles nada tivessem a ver com as relações de gênero, quando na verdade estamos falando o tempo todo de determinadas formas de masculinidade.

De acordo com a autora, os conflitos seriam uma forma encontrada por determinados rapazes, principalmente negros e pobres, para mostrarem certo poder e *status* no ambiente escolar, uma escolha que encaminha para atitudes antiescola, de transgressão, a violência, já que normalmente não conseguem o almejado destaque por suas notas escolares. Connell (2000), assim como Brito (2004) corroboram Carvalho, sustentando que os meninos apresentam atitudes violentas para adquirirem prestígio, marcarem diferenças, donde *o quebrar regras* constitui uma das diferentes formas de masculinidade. Esses autores responsabilizam os meninos pelos conflitos escolares, sem julgar que se trate de uma determinação orgânica, pois não há *hormônios masculinos de agressividade*, diz Connell. Os conflitos seriam uma *demonstração prática*, talvez uma solução encontrada pelos meninos para se destacarem positivamente perante os outros. Essa concepção também é sustentada pelo psiquiatra da Infância e Adolescência, Paulo Marmorato, do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas.⁷ Moser (1991), em seu trabalho de síntese das teorias a respeito da agressão, expõe as falhas das explicações sustentadas no modelo frustração-agressão, isto porque nem toda frustração gera automaticamente um comportamento agressivo.

Os autores que sustentam a associação entre violência escolar e baixo desempenho não se perguntam acerca das representações das professoras e demais funcionários das escolas a respeito das condutas violentas. A ação violenta não teria grande visibilidade e, em consequência, não poderia produzir punição mais rigorosa por ter sido realizada

7 Marmorato, Paulo Germano. Meninos agressivos que não querem aprender: qual o problema? 2 jul. 2007. **Portal Prómenino**. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/TabId/77/ConteudoId/7e186fea-c7b1-4a5c-82a0-a62fbb2fe157/Default.aspx>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

por um menino? Nos *Livros de Ocorrências*, verifica-se que as meninas também participam de conflitos violentos, portanto não é uma exclusividade masculina, ainda que a proporção das censuradas seja muito inferior à de meninos.

As professoras seriam mais tolerantes com as meninas? Moscovici (1992) recorda que *violência* é um fato *nomeado*. Ou seja, ao nomear atos como violentos articula-se concepções, interpretações socialmente constituídas, tendo por referente as relações de poder que as condicionam e determinam. Se a percepção de um fato como uma ação violenta é um conhecimento instaurado nas interações sociais, então é dependente dos valores do grupo. Campos et al. (2004) considera a violência um fenômeno complexo multideterminado que não deve ser analisado isoladamente e que se organiza em três dimensões: a *estrutural*, que envolve desigualdade e exclusão, seria o caso da suposição das professoras de que os meninos pobres e negros são os principais agentes de atos violentos, os que têm seus nomes registrados nos *Livros de Ocorrências*;⁸ a *interpessoal*, que no contexto escolar ocorrem entre os meninos, entre estes e as meninas, e principalmente entre os meninos e as professoras, que têm muita dificuldade na resolução dos conflitos; e, por último, a *dimensão simbólica*, resultado de processos representacionais: as ações violentas que as professoras consideram *erradas, incorretas, feias*, a partir das referências de masculino e feminino.

Em suma, há forte relação entre fracasso, gênero, violência escolar, tal como consideram Carvalho (2003), Connell (2000) e Brito (2004). No entanto, suas explicações não são satisfatórias, pois tais conflitos são psicossociais, instituídos na trama representacional dos que, na escola, são responsáveis pela manutenção da ordem, especialmente as professoras. E essas ações estão registradas nos *Livros de Ocorrências*, em que são propostos mecanismos punitivos com base no que as professoras consideram preferível ou desejável.

Representação social de gênero no fracasso escolar

Nas escolas há uma hierarquia de valores em que o feminino é *melhor* do que o masculino. O que foi depreendido a partir das entrevistas com 83 pessoas, para as quais perguntamos: *Os meninos reprovam mais do que as meninas? Por quê?* Salvo no caso das diretoras, os demais responderam afirmativamente, explicando que a menina é boazinha, calma, não responde à professora, faz

8 Nos registros não aparecerem nem a situação econômica nem a cor da pele, mas atribuição de agentes violentos a membros de uma classe social e de um grupo étnico é corrente na sociedade, por isso se pode supor que ocorra nas escolas.

todos os deveres, é obediente, e isto já vem de casa...; enquanto o menino é indisciplinado, rebelde, mal educado, agitado, desrespeita a professora. Para ser visto como *bom aluno*, e garantir pontos, prestígio, reconhecimento, meninos e meninas devem apresentar condutas consideradas *típicamente femininas*.

Os atores sociais entrevistados operam uma dissociação da noção *ser humano*, em que o termo I é masculino e o termo II, feminino, quando se trata das condutas aprovadas pela escola. O termo II (feminino) apresenta as *boas qualidades* para a vida escolar, as que faltam no termo I (masculino). Essa dissociação é utilizada para tipificar e hierarquizar os termos do núcleo figurativo da representação social de *feminino* e *masculino*. O núcleo argumentativo da representação social de gênero feminino que se encontra na escola é o mesmo da sociedade e tem por centro a *obediência*: ao pai, à mãe, à professora, ao marido. Os depoimentos mostram que o bom aluno obedece, não desrespeita a professora, e, segundo o discurso dos entrevistados, a educação feminina favorece essa atitude, pois desde cedo as meninas aprendem que o certo é comportar-se daquela maneira.

A representação social de gênero condiciona o fracasso escolar de estudantes que não apresentam as condutas desejáveis segundo o *ethos* feminino. Assim, a hierarquia dos valores estabelece que as condutas de obediência, o núcleo da representação social de feminino, é considerada própria do *feminino*, as mais desejadas na escola; o inverso corresponde ao *modo de ser masculino*. A representação social de gênero naturaliza, reifica o que se instituiu ao longo da história e da cultura, logo se assume que há uma essência para cada gênero.

Conclusão

A análise estatística permitiu mostrar a relação entre o gênero e a situação escolar dos estudantes. Podemos afirmar que há associação estatisticamente significativa entre *sexo* e *reprovação* ($X^2 = 13,644$). Logo, *os meninos reprovam significativamente mais do que as meninas*. Corrobora-se assim, as afirmações a respeito da discriminação dos meninos nas escolas. Recorde-se que os dados aqui apresentados não incluem os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

No caso da evasão, a hipótese nula foi aceita para as duas modalidades de ensino, tanto no cálculo com as matrículas iniciais quanto com as matrículas finais. Para evasão e matrícula inicial ($X^2 = 0,59$) e para evasão e matrícula final ($X^2 = 0,996$), não há associação entre sexo e evasão, os meninos não evadiram mais do que as meninas durante os nove anos, ou seja não há significativa diferença estatística. Considerando que na composição das notas de aprovação 30 pontos referem-se às condutas dos alunos, e que estas são avaliadas segundo critérios acerca de bons alunos, examinou-se os *Livros de Ocorrências* para identificar

as condutas indesejáveis. A partir desse exame verificou-se que os meninos apresentaram um maior número de condutas censuradas, de comportamentos considerados impróprios. Para anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio predominam registros feitos por professoras, refletindo a composição do corpo docente. Na escola A havia 62 professoras e 16 professores; e na escola B, seis professores e 45 professoras. Parece que as professoras tendem a enxergar e reprimir mais a conduta indisciplinada dos meninos do que os professores: em turmas comandadas por professora há maior probabilidade de os meninos serem considerados violentos e indisciplinados.

A identificação dos preferíveis no discurso dos sujeitos possibilitou verificar que, no âmbito escolar, opera-se a dissociação da noção de *ser humano* em que os termos *feminino* e *masculino* sustentam uma concepção de duas *essências*, a de mulher e a de homem. Dependendo da situação, os atores sociais operam essa dissociação considerando que um ou outro polo apresenta as melhores qualidades, as desejáveis. Nas escolas investigadas, o termo II da dissociação é *feminino*, que apresenta as qualidades essenciais superiores, são as que faltam no *masculino*. Por essa instituição do que se diz ser o real, o bom aluno deve apresentar as qualidades superiores do que se considera ser próprio do feminino. O *bom aluno* é o menino ou menina que melhor encarne um padrão de *bom comportamento*: obediência às professoras, não questiona os conteúdos escolares, enfim, não provoca conflitos, o que seria próprio da *essência feminina*.

Compreender o repertório representacional que se vincula ao maior fracasso dos meninos constitui um passo para que a escola não seja vista como no depoimento de um aluno que, intrigado, falou: *parece que escola foi feita para as meninas*. Além disso, as meninas também são prejudicadas, uma vez que o *ethos* da obediência passiva não é o da ética em que *cuidar e respeitar as regras* são complementares. Ambos os operadores éticos são próprios da vida social, não são inerentes às pessoas segundo suas características orgânicas, vitais, pois as regras éticas são uma segunda natureza. Este tema, no entanto, ultrapassa em muito os objetivos deste artigo, por isso não desenvolveremos suas implicações. Podemos, apenas, assinalar que não é legítimo estabelecer regras de conduta com base na natureza, em leis naturais, pois estas dizem o que é, enquanto aquelas dizem o que deve ser, o que se apreende do longo debate acerca da vida social desde os Antigos.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. de; VILELA, R. A. T. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRITO, R. S.; VIANNA, C. Gênero, raça/etnia e escolarização. SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, 2006, São Paulo. **Anais...** p. 1-7 Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/R/Rosemeire_dos_Santos_Brito_23.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2008.

BRITO, R. S. Masculinidades e feminilidades: implicações para o fracasso/sucesso escolar de meninos e meninas nas séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPed, 27., 2004, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPed, 2004. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t2310.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2008.

_____. Intrincada Trama de Masculinidades e Feminilidades: Fracasso Escolar de Meninos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr. 2006.

_____. **Significados de gênero do fracasso escolar**: quando os modelos polares de sexo não são suficientes. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2004.

CAMPOS, P. H. F. et al. Sistemas de representação e mediação simbólica da violência na escola. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 109-132, ago./ dez. 2004.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

CONNELL, R. **The men and the boys**. Bekerley: UC Press, 2000.

DEE, T.S. The why chromosome: how a teachers gender affects boys and girls, **Education Next** 6(4), Fall 2006, pages, 68-75. Disponível em: <<http://www.swarthmore.edu/x16496.xml>>. Acesso em: 31 ago. 2008.

DUARTE, M.; MAZZOTTI, T. B. Por uma análise retórica dos sentidos da música. **Logo: Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación**, Salamanca, ano 3, n. 5, p. 61-67, diciembre, 2003.

MARMORATO, Paulo Germano. Meninos agressivos que não querem aprender: qual o problema? 02/07/2007. **Portal Prómenino**. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/TabId/77/ConteudoId/7e186fea-c7b1-4a5c-82a0-a62fbb2fe157/Default.aspx>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

MELLO, G.N. Os estereótipos sexuais na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 141-144, 1975.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução por Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. La fin des représentations sociales? In: AEBISCHER, V ; DÉCONCHY, J ; LIPIANSKY, E. M. (Ed) *Idéologies et représentations sociales*. Cousset : Del Val, 1992, p. 65-85.

MOSER, G. **A agressão**. São Paulo: Ática, 1991.

PALOMINO, T. J. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROSEMBERG, F. Educação Formal, mulher e gênero no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p.515-540, dez. 2001a.

_____. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 15-40, jan./jun. 2001b.

_____. et al. Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia. Brasília, DF: INEP/REDUC, 1990.

_____. **A educação da mulher no Brasil**. São Paulo: Global, 1982.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9. n. 2, p. 515-540, dez. 2001.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, C. D. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

_____. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTTI, H; MUÑOZ-VARGAS, M. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. p. 27-62.

Recebimento em: 30/04/2012.

Aceite em: 26/09/2012.