

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAQUELINE APARECIDA BARBOSA

FEMINILIDADES NA ESCOLA:
a teoria da prática e a discussão sobre gênero e desempenho escolar

GOIÂNIA
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

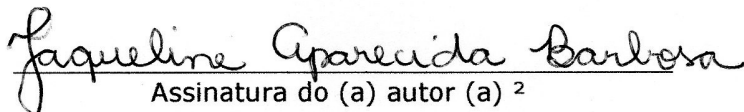
Nome completo do autor: Jaqueline Aparecida Barbosa

Título do trabalho: Feminilidades na escola: a teoria da prática e a discussão sobre gênero e desempenho escolar.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 09 / 10 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAQUELINE APARECIDA BARBOSA

FEMINILIDADES NA ESCOLA:
a teoria da prática e a discussão sobre gênero e desempenho escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa.

GOIÂNIA
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

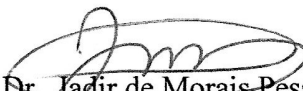
Barbosa, Jaqueline Aparecida
FEMINILIDADES NA ESCOLA [manuscrito] : a teoria da prática e a discussão sobre gênero e desempenho escolar / Jaqueline Aparecida Barbosa. - 2016.
CXX, 120 f.

Orientador: Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.
Bibliografia. Apêndice.


1. Feminilidades na escola. 2. Teoria da Prática. 3. Pierre Bourdieu. 4. Gênero e Educação. I. de Moraes Pessoa, Jadir, orient. II. Título.

CDU 37:319

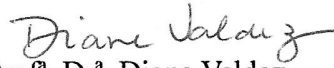
ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE **JAQUELINE APARECIDA BARBOSA** – Aos vinte e dois dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezesseis (22/08/2016), às 8h reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa**, orientador, doutor em Ciências Sociais pela Unicamp; **Prof.^a Dr.^a Mirza Seabra Toschi**, doutora Educação em pela UNIMEP; **Prof.^a Dr.^a Diane Valdez**, doutora em Educação em pela Unicamp, para, sob a presidência do primeiro, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem á avaliação da defesa da dissertação intitulada: “**Feminilidades na escola: a teoria da prática e a discussão sobre gênero e desempenho escolar**”, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Jaqueline Aparecida Barbosa**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 12h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa
Presidente – FE/UFG



Prof.^a Dr.^a Mirza Seabra Toschi
Membro – UEG



Prof.^a Dr.^a Diane Valdez
Membro – FE/UFG

AGRADECIMENTOS

“ O período de escrita da dissertação é um período solitário”. Lembro de ter dito essa frase em alguns momentos ao longo dos dois anos e meio do mestrado. Só agora, no final do processo, percebo que não é bem assim: ainda que o tempo de convivência com outras pessoas seja de fato reduzido, todas as que foram realmente importantes em minha vida participaram deste momento. Por isso, agradeço de antemão a todos e todas que, de diversas maneiras, participaram do meu processo formativo.

Agradeço imensamente ao meu orientador, por acreditar no meu trabalho desde o início. Da mesma forma, agradeço às professoras que compuseram a banca da qualificação desta dissertação pela leitura atenta e pertinência das indicações para a conclusão do texto, que contribuíram muito para a concretização do meu mestrado.

Agradeço à minha mãe, Aparecida, que sempre me incentivou a estudar. Minha mãe que, tendo frequentado a escola por quatro anos apenas, possui uma sabedoria infinita e me ensinou que a educação no contexto social brasileiro ainda fornece as maiores possibilidades de superação da pobreza e de emancipação humana. Também às minhas irmãs, Josiane e Ágatha, meu irmão Juliano e meu sobrinho Augusto, por serem família, ou seja, por estarem sempre lá, ainda que este lá seja a 1000 km daqui.

Sou muito grata, também, ao Marcelo, mais do que marido um companheiro, que sempre me apoia e me acompanha em minhas decisões, assim como minhas amigas Aldenora, Juliane, Cinthia e Ivana, que mesmo espacialmente longe estão próximas, com as conversas, as risadas, e o “calma, vai dar certo” expresso em diversos momentos.

Agradeço ainda às crianças que passaram pelas turmas nas quais fui regente, que me ensinaram muito sendo crianças, com tudo o que isto quer dizer. Do mesmo modo, agradeço imensamente a todo corpo docente e discente das escolas em que desenvolvi minha pesquisa de campo pela acolhida, pela contribuição e pela companhia.

Finalmente, agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal, ou melhor, às companheiras e companheiros de luta da rede pública do DF, que com suas atuações aguerridas asseguraram a possibilidade de afastamento remunerado para estudos para os/as professores/as desta rede.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da FE/UFG, na Linha de Pesquisa "Educação, trabalho e movimentos sociais", resulta de pesquisa que, ancorada nos pressupostos dos estudos de gênero, teve como objetivo compreender como as meninas lidam com o mau desempenho escolar. Partindo da teoria da prática de Pierre Bourdieu como referencial teórico-metodológico, a pesquisa, de natureza qualitativa, abrangeu crianças com idades entre 9 e 10 anos de duas escolas públicas do município de Goiânia. A coleta de dados contou com cerca de 240 horas de observação divididas entre sala de aula, interação entre as crianças no pátio, acompanhamento da sala de professores/as, reuniões com as famílias e conselhos de classe. Foram realizadas ainda entrevistas semi-estruturadas com docentes e crianças. A realização da pesquisa apontou, como resultados: a desvalorização de um tipo específico de feminilidade, aquela que se afirma por meio da vaidade considerada excessiva e que, segundo algumas crianças, seria o que faria “valer a pena” ser menina; poucas meninas enfrentaram ostensivamente as regras impostas pelas escolas, sendo a oposição por meio da indiferença o modo mais recorrente de resistência; a violência simbólica da intervenção de uma das escolas sobre os corpos femininos.

Palavras-chave: Feminilidades na Escola; Teoria da Prática; Pierre Bourdieu; Gênero e Educação.

ABSTRACT

This master's thesis, developed in the Graduate Program in Education of FE/UFG, in the Line of Research "Education, work and social movements", aimed at comprehending, guided by gender studies, how girls deal with poor school performance. We based on the Theory of Practice by Pierre Bourdieu as the theoretical and methodological background to develop a qualitative research. The participants of this research were children with ages ranging from 9 to 10 from two public schools in Goiânia. There were also 240 hours of observation divided among classrooms, interactions between children in the patio and between teachers in the teacher's room, meetings with families, and student performance evaluation meetings. We carried out semi-structured interviews with teachers and students. The results showed the devaluation of a specific type of femininity, the one that is affirmed in the excess of female vanity, and, according to some children, would be the worthy part of being a girl. Few girls strongly confronted the rules imposed by the school, being the indifference the most recurring way of resistance. The symbolic violence performed by one of the schools on female bodies was also an important aspect to be considered when dealing with this theme.

Key words: Femininities in School; Theory of Practice; Pierre Bourdieu; Gender and Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. A TEORIA DA PRÁTICA: IMPLICAÇÕES NESTA PESQUISA	14
1.1 - Pierre Bourdieu: considerações iniciais e recepção de sua obra no Brasil	14
1.2 - Bourdieu e seu método	17
2. GÊNERO, FEMINILIDADE(S) E DESEMPENHO ESCOLAR FEMININO	25
2.1 - Gênero: desenvolvimento conceitual e debates em torno da área de estudos	25
2.2 - Feminilidades: a (falta de) discussão acadêmica e desdobramentos nesta pesquisa	35
2.2.1 - As teorias sobre masculinidades e feminilidades: intersecções e particularidades	36
2.2.2 - Feminilidades: trabalhos nacionais e internacionais que abordam o tema	41
2.3. Discutindo desempenho escolar feminino além da reversão do hiato de gênero	50
3. A PESQUISA EMPÍRICA: A MENINA NA ESCOLA	63
3.1 - Contratempos, primeiros contatos e seleção das turmas observadas	63
3.2 - Breve caracterização das escolas e da situação socioeconômica dos/as alunos/as	65
3.3 - Procedimentos de coleta de dados	67
3.3.1 - Início da observação: papel da pesquisadora e condução da pesquisa de campo	69
3.3.2 - A condução das entrevistas	72
3.4 - Achados da pesquisa	73
3.4.1 - A questão das classificações em campo	74
3.4.2 - Bons/boas alunos/as, maus/más alunos/as e expectativa sobre a escola: a visão dos/as professores/as e das crianças	78
3.4.3 - As meninas com dificuldade e a escola	83
3.4.4 - Posturas adotadas pelas meninas com dificuldades na escola	87
3.4.5 - Diferenciação entre meninos e meninas	94
3.4.6 - Trabalho doméstico: impacto no desempenho das meninas pesquisadas	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
APÊNDICES	109
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com os/as professores/as	109
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com as crianças	110
APÊNDICE C – Questionário socioeconômico aplicado às crianças	111
APÊNDICE D – Questionário socioeconômico aplicado às famílias	113
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (crianças)	115
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores/as)	117
APÊNDICE G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	119
APÊNDICE H – Sistematização das respostas aos questionários socioeconômicos	121

INTRODUÇÃO

Este texto materializa a pesquisa que, oficialmente, teve início em março de 2014, com a minha matrícula no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Contudo, a história do projeto de pesquisa apresentado, ainda em 2013, à FE/UFG não se inicia aí, pois o projeto se configurou como a síntese de muita reflexão sobre questões pungentes de minha prática profissional como docente. Demonstrava desde a graduação interesse pelas discussões sobre gênero relacionadas ao feminismo (ainda que não tenha participado efetivamente deste movimento social), mas foi durante os três anos trabalhando como professora dos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal que todas essas questões tomaram corpo, literalmente, e passaram a instigar uma vontade maior de formação em busca de respostas para questões nem um pouco fáceis ou simples de se lidar.

Causava-me um grande incômodo quando, na escola, dividiam as crianças em dois tipos: os/as considerados/as bons/boas alunos/as, crianças que geralmente vinham de famílias de maior poder aquisitivo e com conhecimentos mais próximos aos escolares – aquelas que, no dizer de professoras alfabetizadoras da escola onde atuei, “já vinham prontas de casa” – e, no outro polo, as crianças taxadas como péssimas alunas, quase sempre advindas de famílias com poucos recursos financeiros e que tinham o fracasso escolar como horizonte desde a mais tenra idade. Mesmo lidando com uma comunidade escolar majoritariamente pobre esses dois grupos delineavam-se desde os primeiros dias de aula e os estereótipos atribuídos a ambos os acompanhavam ao longo dos anos em que frequentavam aquela escola. No fim, parecia-me que a função da escola era nula: o primeiro grupo aprendia “apesar da escola” e o segundo não encontrava naquele ambiente o apoio de que precisava para obter sucesso em seu processo de aprendizagem.

No interior destes grupos, porém, outra cisão se apresentava: os meninos e as meninas. Meninas (quase sempre brancas) apresentadas como alunas brilhantes, aplicadas, de caderno impecável, e meninos (muitas vezes negros) como não ajustados à escola, violentos, que não conseguem aprender. É óbvio que havia – mas sempre em menor número – meninos considerados brilhantes e meninas tidas como com dificuldade, mas estes dois grupos eram invisibilizados por um discurso que enfatizava

e, em certo ponto, gerava uma realidade conformada a essa expectativa. Certa vez, por exemplo, enquanto atuava como coordenadora pedagógica e analisava o resultado das turmas na Provinha Brasil¹, percebi que meninas com notas baixas muito parecidas às de alguns meninos não foram, ao longo de todo o ano letivo, nem mencionadas pelas professoras como tendo dificuldades com os conteúdos escolares para que fossem tomadas as devidas providências como ocorreu com os colegas do sexo masculino.

Feitas cotidianamente e sem rigor acadêmico, estas constatações relativas ao ambiente escolar instigaram-me a buscar uma formação que fornecesse elementos para uma reflexão mais apurada desta realidade. Assim sendo, participei de cursos fomentados pelo Governo Federal e oferecidos pela Universidade de Brasília, o “Gênero e Diversidade na Escola”, como extensão, e o “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça”, uma especialização. Essas duas oportunidades formativas e alguma pesquisa independente forneceram o referencial teórico que ajudou na construção preliminar do meu problema de pesquisa.

Tinha de antemão a ideia de trabalhar com as crianças com mais dificuldade e, somada a esta vontade, havia todo o arcabouço teórico dos estudos de gênero. Após estudar um pouco a área e perceber que havia muitas pesquisas sobre os meninos em situação de insucesso escolar, decidi por evidenciar o outro grupo de crianças com dificuldades, o das meninas que não correspondiam à imagem da “boa aluna”, preocupando-me com a constituição de suas identidades de gênero e levando em consideração principalmente as meninas negras. Em um levantamento inicial notei que poucas pesquisas tomavam como sujeitos de pesquisa estas crianças e discutiam a noção de feminilidades, o que me instigou ainda mais a considerá-las. Após o início da pesquisa, entretanto, reformulei o problema inicial, modifiquei algumas abordagens e inseri olhares que não estavam presentes no projeto originalmente apresentado.

É importante dizer que considero toda essa digressão relevante porque encaro a escrita desta dissertação como um exercício de aprendizagem de um ofício. Neste sentido, também no texto que segue, procuro, sempre que possível, descrever o processo de construção da reflexão desenvolvida, expondo minhas limitações e incertezas, tanto no processo de escrita quanto na constante (re)definição do objeto de pesquisa. Ajo

¹ A Provinha Brasil se configura como uma “avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras” (<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>). Ela ocorre duas vezes, no início e no final do ano letivo, e aborda habilidades de leitura e de matemática em cada aplicação.

desta maneira por acreditar que uma das funções da dissertação de mestrado é justamente a de formar um/a pesquisador/a, portanto estes resquícios, enquanto elementos constituintes de um processo de aprendizagem, podem proporcionar ricos diálogos com pesquisadores/as mais experientes e que se propuseram a colaborar com meu processo de formação acadêmica.

O problema que norteou a pesquisa gira em torno da menina apontada pelos/as professores/as como “com dificuldade” ou com alguma repetência em seu histórico escolar. Quero entender como ela lida com isso, uma vez que as pesquisas na área nos mostram que esta situação é incompatível com uma visão recorrente de feminilidade, na qual a menina seria ajustada à escola por ser mais próxima do “ofício de aluno”, ou seja, daquilo que se espera das crianças no ambiente escolar. Assim sendo, pergunto: sua expressão de gênero é afetada de alguma maneira por esta situação? Como lida a menina, enquanto tal, com este desajustamento entre a expectativa social e sua condição escolar objetiva?

Além deste objetivo maior, fui a campo pretendendo mapear quais discursos eram feitos sobre as meninas, verificando se eles delineavam um tipo ideal de feminilidade que viria a ser compatível com o ambiente escolar e quais eram os modelos de feminilidades valorizados pelo/a professor/a e pela escola, indicando possíveis gradações de feminino existentes neste espaço. Busquei identificar, também, quais discursos eram recorrentes quando se referiam às meninas consideradas de mau desempenho escolar e, ainda, se havia momentos de conflito quando ocorria o desvio de um modelo de feminilidade desejável e como os/as professores/as lidavam com esta situação, tentando ainda perceber se os critérios de avaliação do/a professor/a eram influenciados por um modelo de feminilidade tido como ideal.

Como já ficou claro, meu problema de pesquisa se alinha aos estudos de gênero, uma vez que procuro analisar o desempenho escolar das crianças com “olhos treinados na perspectiva de análise das relações de gênero” (MADEIRA, 1997, p.75). A menina com um desempenho que não condiz com o que se espera dela em uma visão estereotipada de feminino é invisibilizada por afirmações que só se atêm aos números que apontam a reversão do hiato de gênero na educação (sobre o qual falarei adiante) e o sucesso – que se supõe absoluto – de suas trajetórias escolares. Minha intenção com esta pesquisa vai na contramão do discurso de que “se não há denúncia a ser feita, nada há por fazer” (MADEIRA, 1997, p. 74), buscando o entendimento de como ocorre a socialização de gênero das meninas que não obtêm sucesso escolar, tido para elas como

altamente provável. Desta forma, este trabalho se configura como uma tentativa de não cair na pauta desta “pesquisa-denúncia” e procura compreender como a menina que reprova ou é apontada genericamente como “com dificuldade” lida com essa situação.

Outro marco teórico importante neste exercício reflexivo é o de Pierre Bourdieu (1930-2002), autor que se destacou entre os grandes nomes da sociologia do século XX. Ainda que tenha obtido sua formação inicial em Filosofia, foi na Sociologia que sua vasta obra (ampla tanto em quantidade de publicações quanto em abrangência de temas) se consolidou. O autor desbravou, ao longo de sua carreira, campos como os da educação, literatura, moda, religião, numa tentativa de recuperar uma unidade analítica que julgou perdida com a compartimentalização das ciências sociais e a especialização da pesquisa. Prestou grande contribuição à área da educação ao questionar a ideia de uma escola libertadora e propiciadora de mobilização social, buscando nas entranhas do sistema de ensino argumentos que contradizem esta visão e lançam luzes sobre o papel da escola na reprodução social e cultural da sociedade.

Contrário, porém, a expectativa de que, ao propor a discussão de gênero sob a ótica da produção bourdieusiana, trabalhe exclusiva e/ou exaustivamente com as produções do autor que versam sobre a dominação masculina². Neste trabalho centro atenção na conceituação das noções-chave de sua teoria e nos princípios que regem a teoria da prática, o modo de conhecimento proposto pelo autor. Isto porque suas obras que tratam da dominação masculina tiveram uma recepção bastante controversa nos círculos acadêmicos dos estudos de gênero e muitas críticas pertinentes foram postas por autoras feministas.

Cabe ainda comentar que minha pesquisa de campo foi irremediavelmente afetada pelo enfrentamento de duas longas greves no ano de 2015: uma no primeiro semestre, que afetou a observação na Escola 2, e outra na Escola 1, no segundo semestre, imprevisto este que retardou consideravelmente a coleta de dados com essas turmas. Ainda assim realizei, ao todo, cerca de 240 horas de observação, revezando entre sala de aula, interação entre as crianças no pátio, acompanhamento da sala de professores/as, reuniões com as famílias e conselhos de classe. Realizei seis entrevistas

² Corrêa (1999) mapeia as várias incursões de Bourdieu pelo tema e as apresenta na seguinte ordem: "La domination masculine" (Actes de la Recherche em Sciences Sociales, n° 84, 1990), traduzido por Guacira Lopes Louro como "A dominação masculina". Educação e realidade, 20(2), 1995; "Nouvelles réflexions sur la domination masculine" (Les Cahiers Du Gedisst/Seminaire 1993-1994. Paris: Iresco, 1994), traduzido por Marta Julia Marques Lopes como "Novas reflexões sobre a dominação masculina". In: Lopes, Marta J. M. (org.). Gênero e saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996; "Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada" [1996]. In: Lins, Daniel (org.). A dominação masculina revisitada. Campinas: Papyrus, 1998a; La domination masculine. Paris: Seuil, 1998b.

semi-estruturadas individuais com docentes atuantes nas turmas pesquisadas, uma com a coordenadora de turno da Escola 2 e cerca de oito entrevistas em cada escola com as crianças que devolveram assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, organizadas em duplas ou trios. Além disso, foram aplicados questionários contextuais às crianças e questionários socioeconômicos às suas famílias.

O presente texto foi organizado de forma a expor um percurso lógico em sua construção. No primeiro capítulo trato de minhas opções metodológicas e explicito o papel fundante da teoria bourdieusiana nesta pesquisa. Nele discorro sobre Pierre Bourdieu, mencionando a recepção de suas obras no Brasil, os pressupostos da teoria da prática e alguns conceitos importantes para a pesquisa em pauta. No segundo capítulo abordo o conceito de gênero, apontando principalmente seu histórico de desenvolvimento, ponderações sobre os usos ao longo do tempo e diferenças conceituais entre autores/as vinculados/as a pressupostos teóricos distintos. Além disso, exploro o conceito de masculinidade e, a partir dele, o de feminilidade, apontando sua fragilidade teórica e comentando os poucos trabalhos que buscam sistematizá-lo. Ao final deste capítulo teço uma breve exposição sobre desempenho escolar e desempenho escolar feminino, buscando explicitar um entendimento sobre o significado da reversão do hiato de gênero na educação e a relação que este fenômeno estabelece com as intenções desta pesquisa.

Finalmente, no terceiro capítulo, menciono algumas questões referentes aos instrumentos de pesquisa utilizados, faço uma breve caracterização socioeconômica das turmas pesquisadas e descrevo e analiso as situações que mais se destacaram na pesquisa empírica, expondo entendimentos dos professores/as sobre o desempenho discente e comentando os pontos de vista infantis sobre expectativas de comportamentos femininos e masculinos. Destaco, ainda, o papel das tarefas domésticas na vida deste grupo de crianças e como as meninas com dificuldade lidam com sua situação escolar objetiva.

1. A TEORIA DA PRÁTICA: IMPLICAÇÕES NESTA PESQUISA

Neste primeiro capítulo discorro sobre Pierre Bourdieu, mencionando a recepção de suas obras pelos/as pesquisadores/as brasileiros/as da área da educação. Justifico, também, minhas opções metodológicas, explicitando o papel fundante da teoria bourdieusiana nesta pesquisa, destacando os pressupostos da teoria da prática e alguns entendimentos acerca de conceitos referentes a este método que considere importantes para a análise da realidade social escolhida.

1.1 – Pierre Bourdieu: considerações iniciais e recepção de sua obra no Brasil

Pierre Bourdieu figura entre os grandes autores em sociologia, tendo se destacado mundialmente pela relevância de sua produção científica. A fecundidade de seus estudos – que abrangeram áreas distintas e muitas vezes tidas como inconciliáveis – aponta para a versatilidade do autor e para a peculiaridade de seu modo de fazer sociologia, que rompeu com os paradigmas de pesquisa na área até então, materializando sua vontade de “fazer da sociologia uma ciência total, capaz de restituir a unidade fundamental da prática humana” (BONNEWITZ, 2003, p. 18). Ancorado no legado deixado principalmente por Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, os chamados pioneiros da sociologia, a teoria de Bourdieu não se limitou à confecção de uma “colcha de retalhos” com a herança recebida: sua sociologia se caracteriza justamente pelo esforço no sentido de um aperfeiçoamento, redefinição e superação dos conceitos, dos entendimentos acerca do mundo social e dos modos de fazer sociologia vigentes até aquele momento histórico.

Dentre os diversos temas de interesse de Pierre Bourdieu figurou a educação. Destaco as obras *Os herdeiros* (1964) e *A reprodução* (1970), escritas em conjunto com Jean-Claude Passeron, e o artigo “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, publicado em 1966 na *Revue Française de Sociologie*, que modificaram radicalmente as respostas dadas à problemática das desigualdades escolares.

Até meados do século XX, predominava, nas Ciências sociais e mesmo no senso comum, uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização papel central no

duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma sociedade justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 12)

Nestes textos, os primeiros do autor sobre o assunto, Bourdieu rompe com explicações que naturalizam e individualizam o fracasso escolar das crianças das camadas populares, opondo-se à ideia de uma escola libertadora capaz de afetar positivamente a mobilidade social das famílias de camadas sociais mais baixas. Ele argumenta que, ao contrário do que prega essa visão otimista da escolarização, o sistema escolar contribui eficazmente para a conservação social, pois “fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2013, p. 45) e ainda transforma “as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar” (NOGUEIRA e CATANI, 2013, p. 9). Esta explicação traz à tona o papel do sistema de ensino na reprodução social e desnuda a violência simbólica perpetrada por ele às crianças das camadas populares.

Na apropriação da obra de Bourdieu no Brasil esta explicação, nada confortável, fez com que o autor, principalmente na década de 1970, quando seus livros e alguns outros escritos começaram a ser traduzidos para o português, fosse tachado irremediavelmente como reprodutivista³. Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 230) realiza uma síntese bastante oportuna da apropriação feita naquele momento, dizendo que o campo científico da educação na época preferiu conjurar as más notícias trazidas pelos trabalhos de Bourdieu eliminando-o, enquanto mensageiro, junto com elas.

Outros/as autores/as se propuseram a analisar a recepção das ideias de Bourdieu no Brasil. No artigo “Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro”, parte do livro *Sociologia para Educadores* (2001), Afrânio Catani, Denice Catani e Gilson Pereira formularam três categorias de apropriação da teoria de Bourdieu em trabalhos na área de educação: textos que fazem uma vaga referência ao autor (apropriação incidental), trabalhos que se apropriam apenas dos conceitos cunhados por ele (apropriação conceitual tópica) e os que assimilam seu modo de trabalho (apropriação do modo de trabalho).

³ Nas obras que listam as tendências pedagógicas, Bourdieu é geralmente enquadrado entre os reprodutivistas, que consideram que o espaço escolar e a própria educação consistem numa reprodução da sociedade em que ela se insere.

Na primeira modalidade de apropriação, marcada pela superficialidade, cita-se geralmente o livro *A reprodução e*

[...] é comum o sociólogo ser arrolado nas referências bibliográficas e não aparecer citado no corpo do texto ou vir referido apenas de passagem, junto com outros autores [...] quase sempre de modo classificatório (“reprodutivista”) ou mesmo surgir em notas não substantivas. Nas apropriações incidentais são estabelecidas relações entre a argumentação desenvolvida no texto e as referências ao autor ou então estabelecem-se relações muito tênues com os argumentos desenvolvidos. (CATANI *et al*, 2001, p. 134)

Sobre este tipo de apropriação, Silva (1996) acredita que seja fruto de uma descontextualização inicial sofrida pela obra bourdieusiana no contexto brasileiro e que um dos subprodutos dessa operação “foi a petrificação de Bourdieu como autor de um livro só, *A reprodução*, [...] que serviu, não obstante, para que uma multidão de leitores dos fabricantes de rótulos o classificassem definitivamente como um irremediável reprodutivista” (p. 230).

Já nos casos de apropriação conceitual tópica, o trabalho

[...] deixa entrever a utilização, embora não sistemática, de citações e, eventualmente, de conceitos do autor, como, por exemplo, o de capital. [...] as aquisições conceituais são mobilizadas para reforçar argumentos ou resultados obtidos e desenvolvidos num quadro teórico que não é necessariamente o do autor. Ampliam o leque de obras citadas, aparecendo, entre outros, textos como *A economia das trocas simbólicas*, *O poder simbólico* e *Coisas ditas*. (CATANI *et al*, 2001, p. 134)

Ou seja, esta segunda categoria se caracteriza por ser uma apropriação menos superficial, apoiada em leituras mais diversificadas e consistentes, mas que se apegam apenas aos conceitos do autor, sem incorporar seu modo de fazer sociologia. Este tipo de apropriação consistiria em

[...] destacar alguns destes conceitos, tentar defini-los no início da ‘pesquisa’ ou trabalho e logo passar à sua aplicação, que em geral se resume à identificação de instâncias do conceito [...] é o jogo do ‘isto é’, ‘isto não é’, que parece preencher o vazio deixado pela falta de criatividade e de imaginação (SILVA, 1996, p. 231).

Finalmente, na terceira categoria de apropriação trazida pelos/as autores/as, a apropriação do modo de trabalho se constitui

[...] em maneiras de apropriação reveladoras da utilização sistemática de noções e conceitos do autor, tais como campo, estratégia, *habitus*, entre outros, bem como mostram preocupação central com o *modus operandi* da teoria (construção do objeto, pensar relacional, análise reflexiva, objetivação do sujeito objetivante). Nessa forma de apropriação acionam-se os utensílios teóricos elaborados por Bourdieu em realidades empíricas precisas, sendo maior a diversidade de obras referidas e, inclusive, aparecem menções à *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, revista fundada por ele em 1975. (CATANI *et al*, 2001, p. 134)

Considero este tipo de apropriação o mais desafiador, pois se trata de uma utilização que busca a superação da mera transposição de conceitos do autor para metodologias distintas de pesquisa, pois se propõe a entender a fundo seu *modus operandi*, seguindo os pressupostos fundamentais constituintes do ofício de sociólogo para Bourdieu, configurando-se como uma tentativa de

[...] reproduzir o mesmo tipo de raciocínio que caracteriza o pensamento sociológico corporificado em suas pesquisas, fazer o tipo de perguntas que ele faria, [uma vez que] a utilização desses conceitos desencarnada de seu *modus operandi* só pode conduzir à criação de um monstro epistemológico. (SILVA, 1996, p. 231)

Assim, na próxima parte deste texto, exponho brevemente meu entendimento sobre o modo de conhecimento proposto por Pierre Bourdieu, chamado de praxiológico ou de teoria da prática, discutindo seus pressupostos, limitações e potencialidades para a argumentação desenvolvida aqui e seus desdobramentos.

1.2 – Bourdieu e seu método

Neste primeiro tópico me aterei a alguns conceitos bourdieusianos (ou extrapolações a partir de sua obra) que ajudaram a pensar o problema de pesquisa. Porém, como entendo que a teoria e o método de Bourdieu, aliados à metodologia de trabalho adotada por ele, não devem ser desconectados, faz-se necessário discorrer sobre o modo de conhecimento praxiológico (ou teoria da prática, como preferem alguns/mas comentadores/as) proposto pelo autor. Isso quer dizer que, além dos conceitos operativos de sua teoria (*habitus* e campo, principalmente), é necessário considerar também o *modus operandi* de Bourdieu como a adoção de um modo de pensar ou, ainda, de um modo de fazer sociologia (inclusive sociologia da educação, neste caso). Por isso, os escritos de Bourdieu e comentadores/as sobre os pressupostos do método, sobre o que quer dizer adotar o método de pesquisa criado por Bourdieu,

serão de grande valia por permitirem trilhar um terreno um pouco mais seguro nesta empreitada.

Bourdieu propõe o modo de conhecimento praxiológico como forma de romper com as visões polarizadas da relação entre agente e estrutura (materializada no embate entre subjetivismo e objetivismo) e propor uma articulação dialética entre sujeito e estrutura social. Renato Ortiz expõe a questão da seguinte forma:

Enquanto a perspectiva fenomenológica parte da experiência primeira do indivíduo, o objetivismo constrói as relações objetivas que estruturam as práticas individuais. A antiga polêmica entre subjetivismo e objetivismo emerge, portanto, como ponto central para a reflexão de Bourdieu; para resolvê-la, explicita-se um outro gênero de conhecimento, distinto dos anteriores, que pretendem articular dialeticamente o ator social e a estrutura social. A este tipo de abordagem epistemológica Bourdieu chama de conhecimento praxiológico. (ORTIZ, 1983, p. 8)

Para Bourdieu, os dois modos de conhecimento citados, tomados cada um isoladamente, careciam de um elemento que explicasse a relação dialética estabelecida entre indivíduo e sociedade e a proposição de uma nova abordagem epistemológica viria ao encontro dessa consideração. Desse modo, sua teoria da prática advogaria

[...] contra o materialismo positivista, que os objetos de conhecimento são construídos, e não passivamente registrados e, contra o idealismo intelectualista, que o princípio dessa construção é o sistema de disposições estruturadas e estruturantes que se constitui na prática e que é sempre orientado para funções práticas. (BOURDIEU, 2009, p. 86)

A teoria da prática, portanto, visaria à superação da dicotomia criada entre agente e estrutura, materializada na oposição entre objetivismo e subjetivismo, mas partindo da ideia de que as contribuições para a compreensão do mundo social trazidas por esses modos de conhecimento são indispensáveis (MARTINS, 1987, p. 39).

Ainda com relação ao método, se me dispus a trabalhar com a perspectiva bourdieusiana, preciso considerar alguns elementos essenciais deste modo de conhecimento. Destaco, primeiramente, a questão do pensar relacional. Essa premissa me orienta a tomar os fenômenos e a pesquisa em ciência social não como a busca pela essência do real, mas a situar o objeto pesquisado em relação aos demais e à estrutura à qual pertence. Bourdieu alerta que “se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada

é fora das suas relações com o todo” (BOURDIEU, 1999, p. 31). Ou seja, por maior que seja meu conhecimento sobre a escola, por exemplo, pois frequentei esta instituição como aluna e também como professora, será necessário um olhar competente e atento de pesquisadora para entender como funciona a escola enquanto instituição que estabelece contato com outras instituições (educativas ou não) e qual papel ocupa na vida dos/as agentes pesquisados/as. Pensar relacionalmente nos auxilia a não dicotomizar elementos do mundo social, isto é, a não executar um raciocínio maniqueísta que engessa a prática, um jogo de “se não é isto, só pode ser aquilo”.

Outro elemento do tipo de raciocínio sobre o mundo social que adoto aqui se refere à problematização das categorias e mecanismos sociais tomados como naturais pelo senso comum, bem como das classificações que permeiam o mundo social. Bourdieu deixa um sobreaviso, inclusive, sobre a importância de se problematizar o papel do/a sociólogo/a, pois “deixar em estado impensado o seu próprio pensamento é, para um sociólogo mais ainda que para qualquer outro pensador, ficar condenado a ser apenas um instrumento daquilo que ele quer pensar” (BOURDIEU, 1999, p. 36). Só o/a sociólogo/a que problematiza sua visão de mundo e seu papel dentro da estrutura social consegue verdadeiramente fazer ciência.

O sociólogo tem um objeto a conhecer, o mundo social, de que ele próprio é produto e, deste modo, há todas as probabilidades de os problemas que põe a si mesmo acerca desse mundo, os conceitos [...] sejam produtos desse mesmo objeto. [...] Uma prática científica que se esquece de pôr a si mesma em causa não sabe, propriamente falando, o que faz. (BOURDIEU, 1999, p. 34-35)

Também aprendi com o pensamento bourdieusiano a ver todas as práticas sociais como interessadas, no sentido de que todas elas ocorrem num campo, espaço de luta por posição e, por isso, eminentemente concorrencial, no qual os e as agentes se valem de estratégias de conservação-subversão, de acordo com suas posições, para galgarem postos mais altos naquele campo ou ainda conservarem suas posições. Neste sentido, os interesses dos e das agentes sempre devem ser considerados, pois só assim há a possibilidade de aproximação e entendimento das motivações para as práticas desenvolvidas no interior de um determinado campo.

Finalmente, e talvez a maior das lições de Bourdieu, a orientação para desconfiar de todos os fenômenos tidos como naturais. Se os estudos de gênero já tinham alertado para as construções sociais sobre mulheres e homens que são naturalizadas para que

pareçam imutáveis, com Bourdieu compreende-se que tal naturalização, também prática interessada, foi inscrita no mais íntimo recanto de nossas consciências, na formação de um *habitus* que, por mais que possa mudar, tende à reprodução.

Neste sentido, um dos conceitos mais importantes na produção intelectual de Bourdieu, devido a sua força analítica, é o *habitus*, conceito atualizado por Bourdieu a partir do pensamento aristotélico e da escolástica (WACQUANT, 2007). *Habitus* para ele pode ser definido como

[...] um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem supor a adesão consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1983, p. 60-61)

Se, para Sartre, a mediação entre sujeito e história se dá com o conceito de projeto, que enfatiza a ação futura, para Bourdieu é o aprendizado passado, por meio da noção de *habitus*, que operaria esta mediação (ORTIZ, 1983, p. 14), sendo este conceito, tal qual utilizado pelo autor, que mais ajuda a entender a dialeticidade da relação entre sujeito e estrutura evocada pela teoria da prática.

Então, enquanto expressão que melhor exprime a “dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983, p. 60), a noção de *habitus* ressignificada pelo autor supõe que o sujeito nasce inserido numa realidade que o estrutura, mas que ele também atua na estruturação desta realidade, em um movimento dialético. Além disso, é importante considerar que “o *habitus* enquanto sistema de disposições duráveis é a matriz de percepção, de apreciação e de ação, que se realiza em determinadas condições sociais” (ORTIZ, 1983, p. 19). Saliento ainda que o *habitus* tende à conservação, mas sempre existe a possibilidade de mudanças, que partiriam das experiências dos indivíduos ao longo de sua vida e das modificações próprias de cada momento histórico, afinal

[...] o *habitus* é uma capacidade infinita de engendrar em toda liberdade (controlada) produtos – pensamentos, percepções, expressões, ações – que sempre tem como limites as condições

historicamente e socialmente situadas de sua produção, *a liberdade condicionada e condicional que ele garante está tão longe de uma criação de imprevisível novidade quanto de uma simples reprodução mecânica dos condicionamentos iniciais.* (BOURDIEU, 2009, p. 89, grifado por mim)

Analiticamente, Bourdieu propôs a divisão do *habitus* em três dimensões: *ethos*, *eidos* e *hexis* (BOURDIEU, 2003, p. 139). Cada uma delas se refere aos distintos aspectos que compõem o *habitus*, ainda que, na prática, não possam ser tidas como instâncias separadas: *eidos* corresponderia ao aspecto cognitivo; *ethos* responderia pela conduta do agente, por uma “ética prática”; e, finalmente, *hexis*, que corresponderia às disposições corpóreas do *habitus*. O próprio Bourdieu, no livro *Questões de sociologia*, aponta que abandonou tal distinção e passou a se referir a todas estas instâncias apenas como *habitus*, temendo que esta divisão, mesmo com o alerta de que se aplica apenas à análise, acabasse induzindo um modo de pensar compartimentalizado. Para a discussão que aqui se apresenta, mesmo levando em consideração esta ponderação do próprio autor, é interessante explorar um pouco mais a dimensão que se refere à *hexis*. O conceito de *hexis* se refere à dimensão analítica da noção de *habitus* que versa justamente sobre as disposições corporais adquiridas por meio da socialização, pois o *habitus* não se configura apenas no nível intelectual, mental, mas se trata também, e de forma articulada,

[...] de um conjunto de *estados habituais do corpo*, o qual se manifesta nos agentes como uma *héxis* corporal moldada e interiorizada pela aprendizagem inconsciente e cotidiana de um certo conjunto de posturas corporais, de modos de falar e de andar, em suma, de maneiras internalizadas e duráveis de se relacionar com o próprio corpo que encarnam ou “somatizam” propriedades historicamente específicas de um contexto social, em particular a identidade societal que o indivíduo assume em função de seu posicionamento na estrutura do grupo. Estes maneirismos corpóreos tendem a ser percebidos, no entanto, como absolutamente naturais e evidentes pelo ator e pelos demais atores que classificam-no, a ponto de poderem até ser tomados como parte essencial da constituição biológica dos indivíduos, como é mais óbvio no caso das formas de *héxis* corporal associadas à construção social da masculinidade e da feminilidade, por exemplo. (PETERS, 2009, p. 19)

Hexis, enquanto incorporação de valores sociais, configura-se não apenas como uma posse, mas acaba se constituindo como aquilo que se é, enquanto algo que foi adquirido inconscientemente na vivência cotidiana em sociedade e que antes de se

instalar enquanto racionalidade é captada pelo corpo, o que fornece uma impressão de comportamento natural, no sentido de biologicamente adquirido. No caso da construção social de masculinidades e feminilidades, por exemplo, as diferentes posturas corporais exigidas socialmente de homens e mulheres encontram justificativa na biologia dos corpos, sem que se atente para o lento processo de socialização de gênero – por meio da inculcação da *hexis* correspondente – a que somos submetidos/as desde a mais tenra idade.

Outro conceito essencial para o funcionamento da teoria da prática é o de campo. Bourdieu denomina campo o espaço no qual “as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (BOURDIEU, 1983, p. 19). Nos campos é que ocorrem a produção, o consumo e a classificação de bens (simbólicos ou não). Referindo-se à conceituação de campo, Nogueira e Nogueira (2014) pontuam:

A ideia é que à medida que as sociedades se tornam maiores, e com uma divisão do trabalho mais complexa, certos domínios de atividade se tornam relativamente autônomos. No interior destes setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizar os bens produzidos. (p. 31)

Dessa forma, a prática, perpassada pelas relações de poder que existem num campo, transcende a relação entre os atores sociais envolvidos naquela situação pois, ainda que influenciada pelo *habitus* dos agentes, está subordinada às regras de funcionamento de um determinado campo. Por exemplo, a prática do/a professor/a em sala de aula: ainda que possua certa autonomia de ação, suas práticas são limitadas pelas regras institucionais de funcionamento do estabelecimento escolar. Ou seja, o campo não se constitui apenas das ações livres e individualmente determinadas pelos/as agentes como expressão de suas subjetividades, pois essas ações se encontram objetivamente estruturadas na sociedade e pelas regras do campo em que atua aquele/a agente.

A noção de campo não pode ser devidamente compreendida, portanto, se não dermos atenção às relações de poder existentes em seu interior, pois “ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que um

agente específico ocupa em seu seio” (ORTIZ, 1983, p.21). Agentes dominantes e dominados/as constituem esse espaço concorrencial e, apesar do antagonismo, ambos contribuem para a manutenção do campo quando não se contestam seus princípios de constituição. Portanto, quando as/os agentes, tanto dominantes quanto dominados/as, fazem uso de estratégias para conservação ou subversão de suas posições num campo, acabam legitimando sua existência e o resguardo de seus princípios e regras internas de funcionamento, pois o que está em jogo é a conservação e subversão da distribuição daquele capital específico, e não os princípios do campo em si.

Ainda com relação ao conceito de campo, Bourdieu chama a atenção para as homologias estruturais entre eles.

Sempre que se estuda um novo campo, seja o campo da filologia no século XIX, da moda hoje ou da religião na Idade Média, descobrimos propriedades específicas, próprias de um campo particular, ao mesmo tempo que fazemos progredir o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se especificam em função de variáveis secundárias. (BOURDIEU, 2003, p. 119)

Os campos obedecem a leis gerais de funcionamento, que podem ser aplicadas aos mais diversos deles. A estrutura enquanto campo, com a distribuição desigual de capitais específicos e de luta por conservação ou subversão de posições, que constituem seus fundamentos, não é afetada por essa concorrência, ainda que haja diferenças importantes em outros âmbitos.

Um dos factores que põe os diferentes jogos ao abrigo das revoluções totais, de molde a destruir não só os dominantes e a dominação, mas o próprio jogo, é precisamente a importância do investimento, em tempo, em esforços, etc., que a entrada no jogo supõe e que, como as provas dos ritos de passagem, contribui para tornar impensável praticamente a destruição pura e simples do jogo. (BOURDIEU, 2003, p. 122)

Para Martins (1987), as noções de *habitus* e de campo se constituem como conceitos operativos do modo de conhecimento proposto por Bourdieu, pois eles é que colocariam a teoria “para funcionar”, fornecendo os elementos que garantiriam a interiorização da exterioridade, por meio da aquisição de um *habitus*, e a exteriorização da interioridade, proporcionada pela atuação dos/as agentes nos campos sociais.

Ainda com relação à participação de Bourdieu na presente pesquisa, destaco o conceito de violência simbólica. Cunhado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

na obra *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*, violência simbólica pode ser tida como a imposição de um arbitrário cultural, ou seja, de valores e comportamentos que não são *naturalmente* os melhores, mas que por meio de processos sociais de inculcação e legitimação – dos quais a escola participa ativamente – são tidos como legítimos e impostos a todo um grupo humano.

A violência simbólica se expressaria, então, na imposição "legítima" e dissimulada de um arbitrário cultural, visando à internalização de uma cultura tornada dominante. Ela seria imposta pelas instituições (escola, família, mídia) e tem na dissimulação condição *sine qua non* de sua legitimação. Com relação à violência simbólica perpetrada pela ação pedagógica (seja a que está a cargo da família, da escola, da igreja etc.), Bourdieu afirma que ela acontece porque toda ação pedagógica é fundada num processo duplamente arbitrário: ao mesmo tempo em que é arbitrário o conteúdo transmitido, a própria transmissão se funda num princípio arbitrário.

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 27)

Posso analisar as relações de gênero apoiado/a nesta definição. Se tivermos em mente que, mesmo antes de nascer, as identidades de gênero já estarão definidas para meninos e meninas, que serão entendidos assim simplesmente por terem nascido com um pênis ou com uma vagina, podemos perceber a força desta violência, eminentemente simbólica, que não permite aos sujeitos que se manifestem com relação ao gênero de acordo com o que sentem a respeito de seu pertencimento de gênero ou seus modos de expressão, mas sim calcados naquilo que exteriormente se entende como “de menino” ou “de menina”, mesmo quando se trata de questões indubitavelmente culturais, como escolhas de brinquedos, cores, vestimenta etc.

Resumindo, as reflexões aqui conduzidas se pautaram nos conceitos de violência simbólica, *habitus*, campo e nos pressupostos da teoria da prática, em vista de uma melhor compreensão sobre a relação entre gênero e educação, uma aproximação qualificada e pouco usual e que, por isso mesmo, se pretende instigante.

2. GÊNERO, FEMINILIDADE(S) E DESEMPENHO ESCOLAR FEMININO

Empreendo neste capítulo uma discussão que trata do conceito de gênero, abordando principalmente seu histórico de desenvolvimento, ponderações sobre os usos ao longo do tempo e diferenças conceituais entre autores/as vinculados/as a pressupostos teóricos distintos. Este movimento é importante para notar que a seara estudada é conturbada, constituída por contradições e disputas, marcada pelos diversos pontos de vistas dos/as diversos/as autores e autoras que se propuseram a trabalhar com o termo.

Do mesmo modo, para justificar o uso do termo feminilidades, lanço mão de um breve apanhado da discussão sobre a noção de masculinidades – que se encontra muito mais desenvolvida teoricamente – para discorrer sobre o conceito de feminilidade enfatizada proposto por Raewyn Connell. Em seguida, pretendo expor o resultado da análise de outros trabalhos que utilizam o termo feminilidades e pontuar quais as lacunas teóricas existentes, além de ressaltar a importância do desenvolvimento teórico de um conceito forte que abarque a noção de que as feminilidades são múltiplas e necessárias inclusive à compreensão das masculinidades.

Trago, ainda, uma discussão sobre desempenho escolar feminino no Brasil, destacando as pesquisas sobre a reversão do hiato de gênero e a fértil produção acadêmica sobre mulher e educação formal empreendida principalmente por Fúlvia Rosemberg, que desde os anos de 1970 vem pesquisando o tema. Explicito, a partir das informações trazidas, alguns objetivos da presente pesquisa, justificando a pertinência da abordagem acadêmica do tema.

2.1 – Gênero: desenvolvimento conceitual e debates em torno da área de estudos

O emprego do termo “gênero” foi historicamente permeado por disputas e contradições, o que não permite que se trace um histórico linear e evolucionista do termo. Este fato, longe de se constituir como um problema, pode mesmo ser considerado um trunfo quando o objetivo é escapar de dicotomizações ou naturalizações. O conceito, ainda hoje, está longe de se encontrar em águas calmas e aqui discuto, em linhas gerais, quais significados adquiriu ao longo do tempo e os principais embates nos quais o conceito esteve envolvido em sua história.

Desde o final do século XIX, o movimento sufragista, que compõe o que se convencionou chamar de primeira onda do feminismo, reivindica igualdade, questiona coletivamente a subordinação da mulher ao homem e defende a equiparação de direitos. Esta, entretanto, não foi a primeira movimentação de mulheres em busca de visibilidade de suas demandas políticas. Basta lembrar Olympe de Gouges, que escreveu ainda no século XVIII, no fervor do movimento revolucionário francês, a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* em contrapartida à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, ao constatar que esta declaração “se aplicava apenas ao ser humano masculino e que a injusta relação entre os sexos se mantinha intacta apesar da revolução” (DUARTE, 2011, p. 379). Ela fez parte do *Cercle Social*, uma associação que objetivava lutar pela igualdade de direitos políticos e civis entre homens e mulheres e se reunia na casa de Sophie de Condorcet, outra grande entusiasta do tema. Outros exemplos poderiam ser encontrados na história, mas cito o movimento sufragista por sua magnitude e importância política.

Ainda que o conceito de gênero estivesse longe de ser elaborado, o movimento sufragista, surgido em fins do século XIX, num contexto de urbanização e industrialização europeia, constituiu-se como uma importante iniciativa de mobilização feminina em busca da garantia de direitos e apontou para a necessidade da igualdade entre homens e mulheres, ainda que, neste momento histórico, a igualdade buscada se materializasse num plano eminentemente formal. Essa movimentação contra a impossibilidade do voto por conta da condição feminina, que se espalhou ao redor do mundo, consolidou-se como um passo definitivo para o alcance de igualdade de direitos entre mulheres e homens. Considero importante mencionar esse movimento, assim como o *Cercle Social*, para explicitar que iniciativas de questionamento coletivo da desigualdade social estabelecida entre mulheres e homens precede a invenção do termo utilizado posteriormente com esse intuito.

O significado mais recorrente do conceito de gênero surge, entretanto, algum tempo depois da célebre afirmação de que “não se nasce mulher, torna-se mulher” de Simone de Beauvoir em seu livro *O segundo sexo*, o que faz de Beauvoir uma “precursora do conceito de gênero” (SAFFIOTTI, 2004, p. 107). Nesta afirmação está lançada a base para o principal sentido de gênero em seu primeiro momento: o questionamento da condição social subalternizada imposta à mulher justificada por seu sexo biológico. Beauvoir (1970), ao questionar se basta ao ser humano possuir um útero para ser considerado mulher e refutar tal relação direta, conclui que

Todo mundo concorda que há fêmeas na espécie humana; constituem, hoje, como outrora, mais ou menos a metade da humanidade; e, contudo, dizem-nos que a feminilidade "corre perigo"; e exortam-nos: "Sejam mulheres, permaneçam mulheres, tornem-se mulheres". Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade. (BEAUVOIR, 1970, p. 7)

Este trecho explora a ideia de que ainda que se admita que biologicamente existam machos e fêmeas da espécie humana, só a esfera biológica não supre todas as condições para que um ser humano seja reconhecido socialmente como mulher ou homem. Ou seja, possuir um órgão genital específico não basta para que se alcance todas as dimensões do ato de se constituir como mulher (ou homem) pois são estabelecidos socialmente comportamentos tidos como corretos e desejáveis para que alcancem o *status* de femininos (ou masculinos). O uso de feminilidade, no singular, exemplifica uma das características do uso do conceito de gênero num primeiro momento, imediatamente posterior a esse, de universalização do feminino, já que esse termo ainda não incorporava a carga complexificadora de momentos posteriores do conceito, pois destacava a desessencialização do feminino, mas não se atentava para as multiplicidades deste “ser mulher”.

Foi nos Estados Unidos que o conceito surgiu de fato, no campo da psicologia, utilizando a palavra “gênero” emprestada da gramática e, diferentemente do que com frequência se pensa, “não foi uma mulher a formuladora do conceito de gênero. O primeiro estudioso a mencionar e a conceituar gênero foi Robert Stoller (1963)” (SAFFIOTTI, 2004, p. 107). Entretanto, Anne Fausto-Sterling (1999), bióloga norte-americana estudiosa de gênero, aponta que, já na década de 1950, John Money:

[...] desenvolveu um esquema para descrever o desenvolvimento de adultos “normais” do sexo masculino e feminino. Neste esquema, ele separou os elementos do desenvolvimento em duas categorias principais: uma essencialmente física (envolvendo anatomia e hormônios) e outra essencialmente psicológica (envolvendo aculturação e a fixação psicológica de uma auto-identidade de gênero). Ele se referiu à física como "sexo", e à mental como "gênero". (p. 52, traduzido por mim⁴)

⁴ No original: “[...] developed a scheme to describe the development of normal adult males and females. In this scheme he separated elements of development into two major categories: one essentially physical (involving anatomy and hormones), and the other essentially psychological (involving acculturation and the psychological fixation of a gendered self-identity). He referred to the physical, as ‘sex’, and the mental as ‘gender’.”

Depois desse primeiro movimento o termo foi utilizado nos estudos feministas e decorre dessa origem a estreita relação entre gênero e mulher sendo que, em alguns contextos, as duas palavras são tidas como sinônimas. O conceito de gênero, entretanto, ao ser sistematicamente elaborado, substituiu academicamente o termo mulheres, indicando um amadurecimento teórico imprescindível para novos momentos, possibilitando a criação de grupos de pesquisa e núcleos em universidades que se preocupam com os então nomeados estudos de gênero. Por isso,

[...] algumas posições, ainda que heterogêneas, distinguem os Estudos Feministas – cujo foco se dá principalmente em relação ao estudo das e pelas mulheres, mantidas as estreitas relações entre teoria e política-militância feminista – dos Estudos de Gênero, cujos pressupostos abarcam a compreensão do gênero enquanto categoria sempre relacional. (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649)

A apropriação do conceito não foi feita prontamente e sem resistências. Segundo Sônia Corrêa, “desde um primeiro momento, as teóricas e ativistas feministas diferiram quanto aos recortes e ênfases nas aplicações do conceito de gênero” (2011, p. 341). Saffiotti (2004, p. 115) diz, por exemplo, que “grande parte, talvez a maioria das/os feministas francesas/es usam a expressão relações sociais de sexo em lugar de relações de gênero”. Além disso, uma parte da militância feminista apontou que um ponto fraco do conceito se refere a seu caráter desmobilizador, que não enfatiza a presença masculina na dominação perpetrada, isto porque

O conceito de gênero não explicita, necessariamente, desigualdades entre homens e mulheres. Muitas vezes, a hierarquia é presumida. O uso deste conceito pode, segundo Scott (1988), revelar sua neutralidade, na medida em que não inclui, em certa instância, desigualdades e poder como necessários. Aparentemente um detalhe, esta explicitação permite considerar o conceito de gênero como muito mais amplo que a noção de patriarcado [...] Para a discussão conceitual, este ponto é extremamente relevante, uma vez que gênero deixa aberta a possibilidade do vetor da dominação-exploração, enquanto os demais termos marcam a presença masculina neste pólo. (SAFFIOTTI, 1999, p. 82)

Em 1975, Gayle Rubin publicou “O tráfico de mulheres: notas sobre a ‘economia política’ do sexo”, outro texto importante na consolidação do conceito de gênero. A autora defende neste texto a existência de um sistema sexo-gênero que “consistiria numa gramática, segundo a qual a sexualidade humana é transformada pela atividade humana, gramática esta que torna disponíveis os mecanismos de satisfação das

necessidades sexuais transformadas” (SAFFIOTTI, 2004, p. 108). Percebemos, nesta definição, uma tentativa de inserir uma dimensão da sexualidade⁵ nas análises, mas, posteriormente, a própria autora “[...] critica a fórmula sistema sexo/gênero, e propõe que gênero e sexualidade sejam concebidos como esferas da vida social que, ao mesmo tempo, se interseccionam e se distinguem” (CORRÊA, 2011, p. 341). Além disso, Bento (2006) aponta que não existia neste texto “uma distinção entre desejo sexual e gênero; ambos eram tratados como modalidades do mesmo processo social subjacente, e a sexualidade, ou a opressão sexual, era observada como um epifenômeno da opressão de gênero” (p. 79).

Depois de toda essa movimentação no sentido de aprimoramento do conceito, em meados dos anos 1980, surge outra forte representante no esforço de conceitualização de *gênero*: a historiadora americana Joan Scott. Ela considera que o gênero

[...] é utilizado para designar as relações entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, no fato de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 75)

Segundo Sônia Corrêa (2011), Joan Scott, ao afirmar que gênero é a organização social da diferença sexual, “retoma, aprofunda e aprimora a crítica inaugurada por Simone de Beauvoir [...] através da contestação da ‘anatomia como destino’” (p. 341). Scott, neste texto, defende que o conceito deve ser visto como mais do que descritivo das relações entre homens e mulheres, defendendo sua utilização como uma categoria analítica das relações estabelecidas socialmente. Com este entendimento do conceito a historiadora rejeita o pensamento ainda dominante na sociedade, que operava – e ainda opera – com um modelo hierarquizado de feminino e masculino. Scott critica a ideia de que o fato de se ter nascido com um pênis ou uma vagina determine duas possibilidades únicas de comportamento. Também argumenta que esse determinismo biológico, na medida em que cria padrões e modelos estereotipados, (re)produz e perpetua a

⁵ Alguns/mas autores/as (HENNING, 2011; SAFFIOTTI, 2004, BUTLER, 2013) consideram que a ideia de sistema sexo-gênero desenvolvido por Rubin ainda reproduzia a dicotomia natureza-cultura.

desigualdade entre as pessoas de diferentes sexos. Por meio desse conceito de *gênero*, Scott busca a origem histórica, social e política dessas diferenças, compreendendo-o como um “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86). Diferentemente dos argumentos daqueles/as que defendem que as anatomias dos corpos definem comportamentos e lugares sociais a mulheres e homens, ela acredita que ao longo da história a sociedade foi construindo modelos dominantes de masculino e feminino que se arraigaram não só na relação aparente entre os sexos, mas também no campo simbólico e subjetivo.

A discussão em torno da utilização e pertinência dos termos sexo-gênero e da alocação do gênero no campo cultural e do sexo como restrito à natureza, esteve em pauta em alguns questionamentos durante os anos 1970 e 1980, e Judith Butler, já na década de 1990, com inspiração na genealogia de Foucault, junta-se às demais autoras que tecem críticas importantes ao conceito de gênero sob esse ponto de vista. Ela diz que o *sexo*, diferente do que alguns/mas autores/as propõem, também pode ser historicizado, apontando para uma falsa dicotomia estabelecida historicamente entre gênero e sexo. A autora defende que “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2013, p. 25). O sexo, para ela, é mais do que uma estrutura intrinsecamente ligada à natureza e ao imutável, pois também partilha de uma origem social e é passível, como o conceito de gênero, a uma teorização social. Destacando a contradição na qual o conceito de gênero pode cair, ao reificar o sexo, ela aponta que

[...] o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem que designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. (BUTLER, 2013, p. 23)

Avançando um pouco no tempo, Corrêa (2011) lembra que “se desde os anos 1970 o conceito tem sido usado em estudos, nos anos 1990 ele se transporta para o âmbito das políticas públicas” (p. 340). Neste momento é importante retomar a questão da possibilidade de “neutralidade” do conceito exposta mais acima e também da divisão entre sexo e gênero, pois essas são questões importantes que influenciaram sua inserção em documentos e tratados internacionais. Por exemplo, em 1995, durante o Comitê Preparatório para a Conferência de Pequim, a atuação de grupos religiosos conservadores que se articularam para pressionar os/as delegados/as a barrar o termo

gênero do documento oficial. Após alguns impasses, um grupo técnico decidiu pela permanência de gênero, mas nos seguintes termos (muito próximos dos de outros documentos da Organização das Nações Unidas - ONU):

[Gênero] se refere ao conjunto de relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que significa ser mulher ou homem na vida social. Na maioria das sociedades as relações de gênero são desiguais e desequilibradas no que se refere ao poder atribuído a mulheres e homens. As relações de gênero, quando desiguais, tendem a aprofundar outras desigualdades sociais e a discriminação de classe, raça, casta, idade, orientação sexual, etnia, deficiência, língua ou religião, dentre outras. Os desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, políticas e práticas sociais, assim como nas identidades, atitudes e comportamentos das pessoas. Os atributos e papéis relacionados ao gênero não são determinados pelo sexo biológico. Eles são construídos histórica e socialmente e podem ser transformados. (HERA, 1998 *apud* CORRÊA, 2011, p. 343)

Ou seja, prevaleceu uma concepção binária, marcadamente heterossexual (ainda que mencione que a desigualdade de gênero aprofunda outras desigualdades sociais, entre elas as de orientação sexual) e que não refletia a discussão acadêmica sobre o termo, cada vez mais preocupada com a sexualidade. Uma explicação plausível é a de que, como se trata da ONU, “esse silêncio expressa cautela institucional, pois o sistema teme reações desfavoráveis por parte de países membros que sempre reagem negativamente quando questões de sexualidade são trazidas para o debate” (CORRÊA, 2011, p. 343). A própria autora comenta, entretanto, que esta cautela é ineficaz, pois o termo gênero, como ficou claro na passagem sobre a Conferência de Pequim, sempre lembra o debate sobre sexualidades e gera controvérsias. Além disso, a concepção aprovada se mostra conservadora e insuficiente frente às demandas atuais de políticas públicas de saúde e emprego, por exemplo, para a população LGBT⁶.

Resumindo e indo ao encontro desta breve retomada sobre algumas concepções de gênero existentes, Berenice Bento, teórica brasileira adepta dos estudos *queer*⁷,

⁶ A sigla se refere a lésbicas, gays, bissexuais e transexuais. Há outras siglas, que incluem outros espectros da orientação sexual e da identidade de gênero, mas preferi esta por ser a que apresenta os grupos socialmente organizados em busca de políticas públicas que supram as especificidades de suas necessidades.

⁷ Segundo Bento (2006, p.81) “na literatura estadunidense o termo *queer* é utilizado para englobar os termos *gay* e lésbica, revertendo seu sentido histórico, uma vez que era utilizado depreciativamente para se referir aos *gays*. [...] Esses estudos se organizaram a partir de alguns pressupostos: a sexualidade como um dispositivo; o caráter performativo das identidades de gênero; o alcance subversivo das performances e das sexualidades fora das normas de gênero; o corpo como um biopoder, fabricado por tecnologias precisas. Em torno desse programa mínimo, propõe-se *queering*, o campo de estudos sobre sexualidade, gênero e corpo”.

divide os debates teóricos em torno do termo em três momentos distintos: o primeiro, que seria tributário principalmente do legado de Simone de Beauvoir, no qual a abordagem de gênero/mulher era, segundo Bento, universalizante; o segundo, contando com o pensamento de autoras como Joan Scott, cuja ênfase recaía sobre o relacional entre homens e mulheres; o terceiro, com os estudos *queer*, fortemente embasados na contribuição de Judith Butler, que enfatiza a pluralidade de manifestações das identidades de gênero que possibilitaria, inclusive, a existência de outros gêneros, que não se limitariam ao binômio feminino-masculino (BENTO, 2006, p. 69).

Bento entende que, inicialmente, os estudos de gênero “operam sua interpretação sobre as posições dos gêneros na sociedade a partir de uma perspectiva oposicional/binária e de caráter universal” (p. 70). Neste momento, iniciado a partir de 1949, representado principalmente pela teorização de Simone de Beauvoir, já citada, há a desnaturalização da identidade feminina, mas Bento ressalta que desnaturalizar é diferente de desessencializar, pois “à medida que se apontavam os interesses que posicionam a mulher como inferior por uma suposta condição biológica, as posições universalistas reforçaram, em boa conta, a essencialização dos gêneros” (p. 70). Não haveria, dentro desta primeira noção de gênero, espaço para o entendimento das pessoas intersexos⁸ ou atenção às nuances de masculino e feminino, pois se trata de uma visão dimórfica sobre o corpo, admitindo duas únicas possibilidades universais de manifestação de gênero.

Um segundo momento na construção do conceito de gênero se daria a partir da década de 1980, apresentando-se como uma tentativa de desconstrução da mulher universal e buscando complexificar as análises que levam em conta o gênero. Assim, entram em cena novos cruzamentos identitários e os estudos de gênero se utilizarão de características como nacionalidade, orientação sexual, religiosidade para desnaturalizar e desessencializar a mulher universal do período anterior. Neste contexto, surgem os estudos sobre masculinidades, que só são possíveis graças à abertura teórica do conceito de gênero, pronto para receber essa carga complexificadora do relacional. Joan Scott, principalmente com o texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, é a

⁸ Anne Fausto-Stearling define intersexualidade como “qualquer variação de caracteres entendidos como sexuais, incluindo cromossomos, gônadas e/ou órgãos genitais que dificultam a identificação de um indivíduo como totalmente mulher ou homem. Essa variação pode envolver ambiguidade genital, combinações de fatores genéticos e aparência e variações cromossômicas sexuais diferentes de XX para mulher e XY para homem. Pode incluir outras características de dimorfismo sexual como aspecto da face, voz, membros, pelos e formato de partes do corpo” (FAUSTO-STERLING, 2000, p.45, traduzido por mim).

principal representante deste momento. Bento (2006), entretanto, diz que esse momento se preocupa com o “relacional de dois”, uma vez que

Ao estudar os gêneros a partir das diferenças sexuais, está se sugerindo explicitamente que todo discurso necessita do pressuposto da diferença sexual, sendo que esse nível funcionaria como um estágio pré-discursivo. Aqui, parece que as concepções universais e relacionais tendem a encontrar-se. A cultura entraria em cena para organizar esse nível pré-social, ou pré-discursivo, para distribuir as atribuições de gênero, tomando como referência as diferenças inerentes aos corpos sexuados. (p. 76)

Questiono se essa interpretação da autora se justifica, e recorro à compreensão de Linda Nicholson sobre o entendimento de gênero como “organização social da diferença sexual” defendido por Scott pois, para Nicholson (2000), “se o próprio corpo é sempre visto através de uma interpretação social, então o ‘sexo’ não pode ser independente do ‘gênero’; antes, sexo nesse sentido deve ser algo que possa ser subsumido pelo gênero” (p. 9-10). A partir deste entendimento não se manteria a dicotomia sexo-gênero, pois a própria divisão natureza (a que designa o sexo) e cultura (a que corresponderia o gênero) seria fruto de uma interpretação cultural desses dados. Assim, gênero encamparia o sexo, o que faria com que também o sexo possa ser historicizado e a essencialidade e imutabilidade atribuída a ele ser relativizada.

Ainda segundo Bento (2006), a partir do final de 1980 a preocupação acadêmica com a questão da sexualidade toma corpo, problematizando o papel que a psicanálise e a psicologia desempenhavam na construção do que se entendia como o verdadeiro sexo. Estudos deste período sobre a sexualidade oferecem sustentação a uma paulatina divisão teórica entre os estudos de gênero e os que se debruçam sobre sexualidade (BENTO, 2006, p.78). Assim,

As questões que irão marcar o terceiro momento dos estudos de gênero dizem respeito à problematização da vinculação entre gênero, sexualidade e subjetividade, perpassada por uma leitura do corpo como significante em permanente processo de construção e com significados múltiplos. A idéia do múltiplo, de desnaturalização, da legitimidade das sexualidades divergentes e das histórias das tecnologias para a produção dos “sexos verdadeiros” adquire um *status* teórico que, embora vinculado aos estudos das relações de gênero, cobra um estatuto próprio: são os estudos *queer*. (BENTO, 2006, p. 80)

Enfatizo, contudo, algumas limitações dos estudos *queer* e outras abordagens teóricas que dão ênfase ao trabalho com identidades. Connell (2014) entende que as teorias desconstrucionistas têm tido, internacionalmente, grande impacto nos estudos de gênero na atualidade. A autora lembra que, apesar de todas as contribuições dos estudos que se pautam nestas abordagens e ainda que suas reivindicações tenham bastante relevância para o que chama de Norte global, ela não é a mais adequada para as necessidades dos países do Sul global, que exigem também nos estudos de gênero atenção às demandas que se referem à justiça social. Assim,

A partir da perspectiva do Sul global, o mundo parece diferente e os problemas relevantes são diferentes. Consideremos, por exemplo, os Objetivos de Desenvolvimento para o Milênio adotados pelas Nações Unidas [...]. Os Objetivos incluem questões de gênero, mas não se tratam de questões sobre identidade. Tais metas são sobre educação, saúde, assistência médica, desigualdade econômica e poder. De fato: problemas sociais. Podemos acrescentar a violência de gênero como um problema massivo em grande parte do Sul global. É a partir da análise social de gênero que temos que abordar essas questões, sendo que às ciências sociais cabe fornecer uma base de conhecimento relevante. (CONNELL, 2014, p. 13)

Para finalizar, é importante mencionar o motivo pelo qual não utilizo nesta análise os trabalhos de Pierre Bourdieu sobre a dominação masculina. Mariza Corrêa, no texto “O sexo da dominação” (1999, p. 47), traz uma crítica muito interessante às incursões do autor neste tema, argumentando que, nelas, Bourdieu parece trair os princípios evocados no restante de sua respeitável produção bibliográfica. Ela destaca alguns exemplos do livro que contrariam de forma contundente as construções anteriores do conceito de *habitus*, alegando que a utilização desta noção principalmente no livro “A dominação masculina” baseia-se na universalidade, no caráter a-histórico e transcultural da dominação exercida pelos homens. Segundo esta crítica, Bourdieu parte dos valores da sociedade cabila e generaliza tais experiências ora às sociedades mediterrâneas, ora às sociedades ocidentais e/ou modernas, sem que se explicita no texto quando se refere a cada uma dessas sociedades. Essas experiências, ainda, teriam atravessado séculos e modificações profundas do modo de vida e continuaria agindo do mesmo modo. Para Marília Pinto de Carvalho (2011, p. 109), neste livro, “essa universalidade só é possível porque a dominação masculina é sempre analisada pela ótica de categorias bipolares que são quase caricaturas do pensamento ‘ocidental’”.

De qualquer modo, nossa proposta vai ao encontro do que propõe Carvalho (2011), que não descarta a utilidade do pensamento bourdieusiano para a discussão de gênero e afirma a importância da referência à obra de Bourdieu como um todo e não apenas a “A dominação masculina” (p. 110). Deste modo, ainda que considere que a obra citada traz uma sólida análise da dimensão simbólica da dominação de gênero e que se trata de uma recusa contundente a toda forma de naturalização da desigualdade entre homens e mulheres – por considerar que a dimensão anatômica dos corpos passa por um filtro social que justifica a desigualdade nesta diferença percebida entre os sexos – optei por não utilizá-la como referência central para a argumentação empreendida aqui.

2.2 – Feminilidades: a (falta de) discussão acadêmica e desdobramentos nesta pesquisa

Desde a escrita do projeto de pesquisa enfrentei dificuldades para encontrar uma base teórica sólida para o estudo de feminilidades. Por possuir uma proximidade já de algum tempo com os estudos de gênero, conhecia teorias sobre masculinidades, principalmente a desenvolvida por Raweyn Connell, mas não sabia da existência de uma discussão que se aproximasse desta e que tivesse como objeto o estudo da multiplicidade de feminilidades. Com o início da revisão de literatura, percebi que os trabalhos encontrados que utilizavam o termo não o justificavam numa teoria de feminilidades e que dois tipos de utilização eram recorrentes: faz-se uso apenas do termo feminilidades, sem um trabalho sólido de teorização que o sustente, ou como uma extensão do conceito de masculinidade.

Nesta parte do texto faço uma breve incursão pelo conceito de masculinidade, pautada nos trabalhos de Raweyn Connell, discutindo principalmente a ideia de uma feminilidade enfatizada em contraposição a uma masculinidade hegemônica. Depois, apresento uma revisão de uso do termo nos trabalhos que constam no Banco de Teses da Capes e cito alguns textos da literatura internacional que apontam a importância de uma teoria sobre feminilidades e que entendem as peculiaridades do termo frente à discussão de masculinidades, mas sem perder de vista seu caráter relacional.

2.2.1 – As teorias sobre masculinidades e feminilidades: intersecções e particularidades

Como expus na parte anterior deste trabalho, a discussão de masculinidade que interessa aqui guarda relação com o conceito de gênero a partir do debatido sobre sua complexificação relacional que, ao se descolar da discussão sobre a mulher, pôde acolher também os estudos sobre homens e masculinidades ao mesmo tempo em que levanta a questão da existência de outros gêneros, que escapam do binômio masculino-feminino. Segundo Marília Pinto de Carvalho e Luciano Mendes de Faria Filho (2010) foi necessário

[...] o desenvolvimento teórico do próprio campo de estudos, que passa a articular-se em torno do conceito de gênero, para que tivéssemos uma compreensão mais alargada da experiência humana, na qual tanto homens quanto mulheres são estudados como sujeitos construídos a partir da percepção social de seu sexo. Nesse contexto, emergem os estudos sobre homens e masculinidades. (p. 9)

Senkevics (2015) aponta que são três as principais vertentes de estudos das masculinidades na genealogia do conceito. A primeira delas, que teria tido início na década de 1980, parte de uma visão psicológica e pouco impacto teve na pesquisa acadêmica. Por enfatizar um “mito da masculinidade”, foi chamada de mitopoética, buscando o resgate de uma masculinidade julgada perdida e trabalhando na perspectiva de entendimento da “subjetividade masculina” (p. 31). Essa abordagem compõe o que Connell denomina como “terapias da masculinidade”, ou seja, uma tendência dos estudos de gênero entre homens que

[...] ignora as questões sociais e as desigualdades econômicas e ignora totalmente o contexto internacional, para se focar nos problemas emocionais. Trata-se, no fundo, de um movimento de ‘recuperação psicológica’, dirigido ao desconforto sentido pelos homens heterossexuais e às suas incertezas sobre gênero. (CONNELL, 1995, p. 194)

Já os/as representantes da segunda vertente dos estudos sobre homens e masculinidades se fundamentaram nos marcos teóricos da antropologia e evidenciaram os homens homossexuais e a sexualidade deles enquanto grupo, incentivados/as principalmente pelo debate fomentado pela epidemia de AIDS entre esse grupo social no início dos anos 1990. Esses estudos, dialogando com as noções de diversidade sexual

e identidade de gênero, têm se aproximado dos já mencionados estudos *queer* (SENKEVICS, 2015, p. 33).

A terceira vertente apontada pelo autor é vinculada à sociologia e, assim como a segunda, tributária do feminismo. As pesquisas sobre homens e masculinidades contam, dentro destes pressupostos, com um percurso significativo, ainda que não muito extenso. Destaco o trabalho com o termo na América Latina, contando com o lançamento de livros, a organização de encontros e diálogo com a produção de Raweyn Connell. No Brasil, apesar de alguns trabalhos na área dos estudos de gênero partirem deste ponto de vista, ainda é escassa a produção nacional sobre o tema, o que leva Senkevics (2015) a afirmar que, nacionalmente, esta área de estudos “permaneceu e ainda permanece dependente de chaves teóricas formuladas internacionalmente e que, justamente por isso, não apreendem com a devida abrangência e precisão as particularidades da realidade social brasileira” (p. 33).

Inseridas nesta terceira vertente, as teorizações sobre masculinidades de Raweyn Connell merecem destaque. Um primeiro ponto a ressaltar é o entendimento das masculinidades como “configurações de práticas” e não como “identidade masculina”, pois ainda que

[...] seja usual tomar como sinônimas as noções de “masculinidade” e de “identidade masculina”, esse equívoco reitera o viés de se analisar gênero a partir de um olhar direcionado às identidades de gênero, concepção inadequada para a compreensão das masculinidades, posto que o interesse da abordagem sociológica das masculinidades reside não sobre as formas de identificação masculina, reconhecidamente fluidas, e sim sobre aquilo que homens e mulheres efetivamente fazem, no sentido sociológico do fazer enquanto uma prática social cujos efeitos são sentidos em um coletivo que a significa [...] (SENKEVICS, 2015, p. 41)

Esta abordagem se afasta daquela que trata dos papéis sexuais, ou seja, que se pauta na homogeneização do masculino e feminino em duas únicas expressões de gênero, sem considerar as relações de poder presentes nestas relações sociais e nomeando tudo o que não se encaixe nestas expressões como desviantes. Considerando o grande apelo que a abordagem dos papéis sexuais possui junto ao senso comum, Connell afirma que “em uma sociedade que opera com os gêneros masculino e feminino de modo bipolar, as masculinidades e feminilidades surgem como importantes noções para preencher cada gênero com uma multiplicidade de expressões, representações e práticas” (CONNELL, 2005 *apud* SENKEVICS, 2015, p. 43). Em suas teorizações sobre

masculinidades, a autora trabalha com a perspectiva de uma pluralidade de masculinos (e, com menos aprofundamento, de femininos), enquanto desvela a hierarquia presente entre as diversas masculinidades apontando que, além das masculinidades hegemônicas, existem

[...] as masculinidades cúmplices (aquelas que se beneficiam dos privilégios masculinos, muito embora não os reivindiquem), as masculinidades subordinadas (aquelas que se aproximam das feminilidades por serem menos dotadas de poder), as masculinidades marginalizadas (aquelas que ocupam posições subalternas e de exclusão) e as masculinidades “de protesto” (aquelas que se voltam sistematicamente contra a ordem). (CONNELL, 2005 *apud* SENKEVICS, 2015, p. 44)

Essa tipologia, entretanto, deve ser vista com cautela, para que não consolide aquilo que a autora tanto evitou: a alocação das masculinidades em “caixas” separadas e sem a perspectiva de mudança histórica, consolidando categorias estanques que propagam a ideia de que indivíduos caberiam perfeitamente dentro de uma ou outra classificação. Com relação à masculinidade hegemônica, o tipo mais teorizado dos mencionados anteriormente, em “Gender and Power”, livro de 1987, sem tradução para o português, a autora diz que encontra no conceito gramsciano de hegemonia inspiração para o uso deste termo.

No conceito de masculinidade hegemônica, hegemonia significa [...] uma supremacia social alcançada em um jogo de forças sociais que se estende além de competições de força bruta para a organização da vida privada e de processos culturais. A supremacia de um grupo de homens sobre outro alcançada na mira de uma arma, ou pela ameaça de desemprego, não é hegemônica. A dominação, incorporada à doutrina e à prática religiosa, ao conteúdo de mídia de massa, à estrutura salarial, à projeção de moradia, às políticas de bem estar/tributação, e assim por diante, é. (CONNELL, 1987, p. 184, traduzido por mim⁹)

Neste mesmo texto, a autora se pronuncia sobre dois equívocos recorrentes quando se trata do entendimento deste conceito de masculinidade hegemônica. O primeiro diz que a hegemonia neste contexto não se limita à supremacia alcançada pelo uso da força, fazendo com que a relação entre violência patriarcal e masculinidade hegemônica seja próxima, mas complexa e indireta; o segundo se refere à hegemonia

⁹ No original: “In the concept of hegemonic masculinity, hegemony means [...] a social ascendancy achieved in a play of social forces that extends beyond contests of brute power into the organization of private life and cultural processes. Ascendancy of one group of men over another achieved at the point of a gun, or by the threat of unemployed, is not hegemonic. Ascendancy which is embedded in religious doctrine and practice, mass media content, wage structure, the design of housing, welfare/taxation policies and so forth, is”.

não como a eliminação de todas as outras alternativas, mas sim como um balanço de forças, tornando possível a coexistência das masculinidades hegemônicas com outras manifestações de masculinidades (CONNELL, 1987, p. 184). Acrescentaria, também, entre os equívocos existentes, a visão das masculinidades como rígidas e aplicadas a qualquer grupo humano, em qualquer tempo histórico, uma vez que esta interpretação “viola a historicidade do gênero e ignora a evidência massiva das transformações nas definições sociais da masculinidade” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 252).

Num artigo publicado originalmente em 2005 por Raweyn Connell e James Messerschmidt, traduzido para o português em 2013 como “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”, os/as autores/as retomam o conceito de masculinidade hegemônica a partir das críticas que consideram mais relevantes ao uso do termo e dos trabalhos que contribuíram para sua consolidação. Reafirmam, neste texto, o entendimento de masculinidade como prática, ou seja, como “coisas feitas” pelas pessoas, que diferem de expectativas de papéis e identidades, e apontam que

[...] a masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. [...] as masculinidades hegemônicas passaram a existir em circunstâncias específicas e são abertas à mudança histórica. Mais precisamente, poderia existir uma luta por hegemonia e formas anteriores de masculinidades poderiam ser substituídas por novas. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245)

Uma questão importante inerente ao conceito é exposta neste trecho. A masculinidade hegemônica, segundo esta concepção, pode não ser a mais adotada pelos homens em determinada sociedade, mas se mostra como a forma mais honrada e desejada de se ser homem em um contexto específico. Partindo desse entendimento de alguns pressupostos da ideia de masculinidade hegemônica, posso me debruçar sobre o conceito de feminilidade enfatizada. Em primeiro lugar, é importante destacar qual o lugar das feminilidades na hierarquia de gênero, uma vez que

[...] não há feminilidade que é hegemônica no sentido da forma dominante que a masculinidade é hegemônica sobre os homens. [...] É a subordinação global das mulheres aos homens que proporciona a base essencial para a diferenciação. Uma forma é definida em torno da complacência a esta subordinação e é orientada para acomodar os interesses e desejos dos homens. Vou chamá-la de ‘feminilidade

ênfatzada'. Outras são definidas centralmente por estratégias de resistência ou outras formas de não-conformação. Outras ainda são definidas por combinações complexas de conformação, resistência e cooperação. A interação entre elas é uma parte importante das dinâmicas de mudança na ordem de gênero como um todo. (CONNELL, 1987, p. 183-184, traduzido por mim¹⁰)

Segundo esta visão, não há paralelo entre feminilidade e masculinidade no que tange à distribuição social de poder e, neste sentido, a feminilidade não pode ser vista como hegemônica porque as mulheres em conjunto não detêm poder numa sociedade que ainda se pauta em princípios patriarcais, restando assim a possibilidade de ser “ênfatzada”, ou seja, aquela que é incentivada e goza de maior prestígio socialmente, atuando inclusive para reforçar o poder masculino. Neste trecho também são citadas outras possibilidades de feminilidades pautadas na conformação, resistência e cooperação, mas a autora não se aprofunda com relação a elas. No que diz respeito ao descompasso no desenvolvimento teórico de masculinidades e feminilidades, isto traria prejuízos para um correto entendimento de ambos.

O conceito de masculinidade hegemônica foi originalmente formulado em relação ao conceito de feminilidade hegemônica – prontamente renomeada de “ênfatzada” para reconhecer a posição assimétrica das masculinidades e das feminilidades em uma ordem patriarcal do gênero. No desenvolvimento de pesquisas sobre homens e masculinidades, essa relação saiu de foco. Isso é lastimável por mais de uma razão. O gênero é sempre relacional, e os padrões de masculinidade são socialmente definidos em oposição a algum modelo (quer real ou imaginário) da feminilidade. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 265)

As feminilidades, neste sentido, também se pautam na pluralidade e na hierarquia e a ordem de gênero vigente só pode ser devidamente compreendida se se consideram as tensões, resistências e cooperações não só entre as variadas manifestações de masculinidades, mas também entre estas e as feminilidades, além das feminilidades entre si. Além disso, cabe lembrar a historicidade destes conceitos, ou seja, cada tempo histórico reconhece tipos diferentes de feminilidades e masculinidades, assim como o caráter diferenciado deles no âmbito local, regional e global. Sobre a

¹⁰ No original: “There is no femininity that is hegemonic in the sense that the dominant form of masculinity is hegemonic about men.[...] It is the global subordination of women to men that provides an essential basis for differentiation. One form is defined around compliance with this subordination and is oriented to accommodating the interests and desires of men. I will call this as 'emphasized femininity'. Others are defined centrally by strategies of resistance or forms of non-compliance. Others again are defined by complex combinations of compliance, resistance and co-operation. The interplay among them is a major part of the dynamics of change in the gender order as a whole”.

importância de estudos que foquem as feminilidades e a hierarquia de gênero, Connell e Messerschmidt (2013) ainda dizem que

[...] o conceito de feminilidade enfatizada põe o foco sobre a complacência em relação ao patriarcado, e isso continua a ser altamente relevante na cultura de massa contemporânea. Ainda, as hierarquias de gênero também podem ser afetadas pelas novas configurações das identidades e das práticas das mulheres, especialmente mulheres mais jovens – configurações que estão crescentemente sendo reconhecidas pelos homens jovens. Consideramos que as pesquisas sobre masculinidade hegemônica agora precisam estar mais atentas às práticas das mulheres e à ação histórica recíproca entre feminilidades e masculinidades. Sugerimos, portanto, que nossa compreensão da masculinidade hegemônica precisa incorporar um entendimento mais holístico da hierarquia de gênero, reconhecendo a agência dos grupos subordinados, tanto quanto o poder dos grupos dominantes e o condicionamento mútuo das dinâmicas de gênero e outras dinâmicas sociais. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 266)

A abordagem buscada neste trabalho para feminilidades se aproxima da terceira vertente dos estudos sobre homens e masculinidades, uma vez que encontra muitos paralelos à discussão pautada por Connell, ainda que as poucas pesquisas encontradas sobre feminilidades não gozem de muitas incursões das ciências sociais e humanas em âmbito nacional. Nas revisões que empreendi em torno do uso do conceito no Brasil, as buscas retornavam resultados relacionados à psicologia, mais exatamente à psicanálise, relacionados às teorizações de Freud e Lacan sobre as mulheres, em leituras contemporâneas destes autores. Quando o termo aparece nas ciências humanas e sociais ele se apresenta sem um esforço teórico de conceituação, apenas com seu sentido dicionarizado. Atereime-me a isto com maior detalhamento no próximo tópico.

2.2.2 - Feminilidades: trabalhos nacionais e internacionais que abordam o tema

Quando busquei o termo feminilidade¹¹ no Banco de Teses da Capes houve o retorno de 76 resultados, sendo 14 teses de doutorado, 60 dissertações de mestrado acadêmico e 2 dissertações de mestrado profissional. Eles estão distribuídos pelas seguintes áreas do conhecimento:

¹¹ Pesquisamos feminilidade, no singular, pois esta chave nos traria também resultados para feminilidades, no plural.

Teses e dissertações que citam o termo “feminilidade”	
Número de trabalhos encontrados em cada área de conhecimento	Áreas do conhecimento
13	Psicologia
7	Antropologia
6	Tratamento e prevenção psicológica
5	Enfermagem
5	História
4	Literatura brasileira
4	Sociologia
4	Letras
4	Educação Física
4	Educação
2	Administração
2	Saúde e biológicas
1	Administração de empresas
1	Teologia
1	Sociais e humanidades
1	Saúde pública
1	Saúde coletiva
1	Linguística
1	Pediatria
1	Planejamento educacional
1	Arquitetura e urbanismo
1	Geografia
1	Ginecologia e obstetrícia
1	História do Brasil
1	Clínica médica
1	Comunicação
1	Ensino de ciências e matemática
1	Desenho industrial

Fonte: tabela produzida por mim a partir dos dados disponíveis entre agosto e setembro de 2015 no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Ao analisar a quantidade de trabalhos que mencionam o termo no título, nas palavras-chave ou no resumo, salta aos olhos o grande número deles vinculados à Psicologia: dos 76 identificados, 19 são relacionados a esta área de conhecimento (13 da Psicologia propriamente dita e seis de Tratamento e prevenção psicológica).

Primeiramente foram lidos os resumos de todas as teses ou dissertações das áreas que tinham no mínimo quatro trabalhos elencados, na tentativa de perceber se havia alguma tendência no trabalho com o termo ao menos dentro da área de conhecimento. A partir da leitura dos resumos dos 56 trabalhos que correspondiam a este critério notei que apenas quatro orientadores/as acompanharam mais de um trabalho (duas orientações cada um/a, sendo dois doutorados em História, dois mestros acadêmicos em Letras, dois em Ciências da Atividade Física e dois em

Psicologia) e não houve coincidência de participantes em bancas avaliadoras. Esta dispersão confirma a hipótese inicial de que não há uma área de estudos consolidada sobre o tema no Brasil atualmente.

Com esta leitura também tentei perceber se algum dos trabalhos objetivava a definição de feminilidade ou a compilação de utilização do termo. Notei que nenhum dos que se dizem ancorados na perspectiva dos estudos de gênero, advindos das ciências humanas ou sociais, expõe este objetivo. Entre os trabalhos vinculados a uma visão da psicologia ou da psicanálise, quatro deles se mostram interessados na construção de feminilidades, mas segundo os pressupostos freudianos e/ou lacanianos, relacionando feminilidade ao masoquismo, à falta do significante, à castração, à psicose e à histeria¹².

Outro objetivo com a leitura destes resumos foi mapear quantos mencionavam a área de estudos de gênero, pois isso poderia indicar que o/a pesquisador/a não faz um uso ocasional do termo gênero, e sim que se ancora nesta área de estudos para desenvolver suas análises. Pela leitura dos resumos pude constatar que 24 (dos 56 deles) mencionam os estudos de gênero, mas poucos deles explicitam qual o grau de proximidade com a área citando autores/as e filiações epistemológicas, por exemplo. Os que mencionam o referencial teórico dos estudos de gênero geralmente citam os estudos *queer*.

Buscando afunilar ainda mais a análise, contei 19 trabalhos, dos 24, que listam gênero entre suas palavras-chave, o que demonstraria que o conceito é estruturante na argumentação empreendida na pesquisa. Entretanto, como já foi dito, estes trabalhos mencionam feminilidade(s) apenas com o sentido dicionarizado, apontando aquilo que é “próprio da mulher”, sem aprofundamento, questionamentos ou tentativa de teorização do termo. Esta breve análise dos resumos indicou que não havia trabalhos acadêmicos catalogados pela Base Capes de Teses que se propunham a sistematizar o uso de feminilidade(s) na grande área das ciências humanas e sociais no Brasil.

Na literatura internacional de língua inglesa foram encontradas algumas pesquisas que exploram a importância de um trabalho com feminilidades assim como o que existe com masculinidades. Diane Reay (2001), por exemplo, ao pesquisar meninas de sete anos numa escola na Inglaterra, chama a atenção para a importância de estudos mais sistemáticos que versem sobre a *performance* e a construção das feminilidades (p. 164). Assim como Connell, ela também defende a impossibilidade de se considerar uma

¹² Apenas um desses trabalhos, um mestrado acadêmico da área de Psicologia, apresenta uma abordagem de feminilidade a partir de outros referenciais teóricos da psicanálise.

feminilidade hegemônica, “porque é a versão dominante de feminilidade que subordina as meninas aos meninos” (2001, p. 164, traduzido por mim¹³).

Nesta pesquisa, Reay categoriza as feminilidades infantis com as quais teve contato em quatro tipos, quais sejam: “as *spice girls*, ‘sapequinhas’ e/ou ‘meninas mais sexuadas’; as *nice girls*, ‘certinhas’; as *girlies*, ‘patricinhas’, ‘menininha’ e/ou ‘gostosinha’; e as *tomboys*, ‘molecas¹⁴” (NEVES, 2008, p. 52).

A autora considera em sua análise a importância de outros fatores (marcadores de classe social, etnia, sexualidade) na construção e desempenho de feminilidades.

Há uma multiplicidade de feminilidades e masculinidades disponíveis nesta sala de aula primária. Mas isso não é dizer que estas crianças têm inúmeras opções de feminilidade e masculinidade para assumir. Eles/as não têm. Classe, etnia e sexualidades emergentes desempenham o seu papel, e restringem assim como criam opções. (p. 163, traduzido por mim¹⁵)

Algumas meninas, segundo a autora, resistem a ocupar o papel de subordinadas. Algumas das que se rebelam, entretanto, como as *spice girls*, muitas vezes acabam por reforçar o poder masculino, pois a tentativa de ocupar posições de poder por meio da articulação com as masculinidades dominantes serviria para reforçar em vez de transformar a ordem de gênero vigente.

Apesar do discurso corrente de que as meninas estão se saindo melhor educacionalmente, as crianças (tanto meninas quanto meninos), em seu cotidiano, apontam que é melhor ser menino do que ser menina. Na pesquisa conduzida por Diane Reay um número significativo de meninas (mesmo as que não consideram que os meninos são melhores) afirmou que é melhor ser menino, e para a autora esta percepção interfere na visão das feminilidades com alguma positividade.

Reay também se pronuncia sobre as subversões femininas. Ela constata que as transgressões femininas são quase sempre contidas, e raramente desafiam as estruturas existentes: “a contestação das meninas pode desestabilizar de forma superficial as relações de gênero, mas as evidências desta sala de aula indicam que as movimentações

¹³ No original: “because it is dominant versions of femininity which subordinate the girls to the boys”.

¹⁴ Complemento a tradução proposta por Neves apontando que o termo *tomboy* se refere às garotas que gostam de atividades que são tradicionalmente associadas a garotos, inclusive se vestindo de forma parecidas a eles. Portanto, completa a tradução mencionar que *tomboys* são garotas de aparência e atitudes tradicionalmente masculinas.

¹⁵No original: “There is a multiplicity of femininities and masculinities available in this primary classroom. But this is not to suggest that these children have myriad choices of which variant of femininity and masculinity to assume. They do not. Class, ethnicity and emergent sexualities all play their part, and constrain as well as create options”.

só ocasionalmente atingem as profundezas obscuras da ordem de gênero predominante” (REAY, 2001, p. 164, traduzido por mim¹⁶).

Outro estudo, que também se interessa pela construção e manifestação de “modos de ser menina”, versa sobre as construções de feminilidade do tipo *tomboy* (meninas molecas) e *girly-girl* (meninas patricinhas, menininhas) como opositoras entre si. Pautando-se nos/as autores/as que trabalham com a ideia de comunidades de prática, Carrie Paechter entende, neste artigo, [...] masculinidades e feminilidades individuais e coletivas como forma de “se fazer homem/mulher” ou “se fazer garoto/garota” que são construídas dentro de comunidades locais de práticas de masculinidade e feminilidade. (p. 221, traduzido por mim¹⁷).

As meninas pesquisadas tinham entre nove e onze anos e os dados da pesquisa empírica vieram de um trabalho maior realizado em escolas primárias britânicas e que mirava nas meninas que se apresentavam como *tomboys*. No texto, a autora expõe que o termo *tomboy* é mais utilizado na literatura especializada, enquanto *girly-girl* se mostrou mais presente em campo, no dia a dia das crianças. Outra questão importante neste sentido é que a autora tenta perceber como as crianças encaram estas duas classificações, por isso comenta que o fato de muitos/as alunos/as de uma das escolas pesquisadas não ter o inglês como primeira língua influenciou na condução da pesquisa. Além disso, aponta que

[...] o grau em que uma identidade de tomboy ou girly-girl é estigmatizada ou valorizada, vista como parte de um amplo espectro de possíveis feminilidades ou consideradas como aberrante, dependerá das normas e entendimentos predominantes nas comunidades de prática das quais uma criança em particular é membro. Assim, se queremos entender os fatores que afetam as meninas [...] precisamos cuidadosamente considerar as relações de poder genericadas entre crianças, e suas compreensões sobre identidades de gênero, em situações específicas. (PAECHTER, 2010, p. 225, traduzido por mim¹⁸)

¹⁶ No original: “Girls’ contestation may muddy the surface water of gender relations, but the evidence of this classroom indicates that the ripples only occasionally reach the murky depths of the prevailing gender order”.

¹⁷ No original: “[...] individual and collective masculinities and femininities as ways of ‘doing man/woman’ or ‘doing boy/girl’ that are constructed within local communities of masculinity and femininity practice”.

¹⁸ No original: “The degree to which a tomboy or girly-girl identity is stigmatised or valorised, seen as part of a wide spectrum of possible femininities or regarded as aberrant, will depend on the norms and understandings prevalent in the communities of practice of which a particular child is a member. Thus, if we want to understand the factors which affect girls [...] we need carefully to consider the gendered power relations between children, and their understanding of gendered identities, in specific situations”.

Como conclusões do estudo, a autora aponta a importância dos sentidos dados por cada comunidade de prática nas quais as meninas estavam inseridas às manifestações de gênero demonstradas: enquanto em uma escola pesquisada alguns aspectos relacionados às meninas *girly-girl* eram valorizados e outros eram estigmatizados, em outra escola nenhuma destas características (nem as das garotas *tomboy*) foi qualificada pelas crianças de modo negativo. Uma conclusão interessante se refere à tendência de que as meninas transitem de uma expressão *tomboy* da infância para outra, mais próxima da das *girly-girl*, e isso porque

*Girly-girlness*¹⁹ é universalmente construída como heterossexual, e isto é particularmente notável com meninas que se aproximam da adolescência. Como *tomboydom*²⁰ é co-construída em oposição às identidades *girly-girl*, existe um forte perigo de que, em crianças mais velhas pelo menos, ele seja construído como lésbico, em oposição à heterossexualidade evidente das *girly-girls*. (p. 232-233, traduzido por mim²¹)

Já o artigo de Mimi Schippers (2007), intitulado “Recovering the feminine other: masculinity, femininity and gender hegemony”, avança e inova nesta tentativa de teorização das feminilidades. A autora afirma desde o princípio, corroborando o que encontrei até aqui, que ainda não se desenvolveu uma conceituação adequada de feminilidade hegemônica e de múltiplas feminilidades (p. 85). Com o intuito de contribuir com este debate, ela parte da conceituação proposta por Connell para discutir em outros termos a questão da subordinação de gênero e das masculinidades e feminilidades.

O principal objetivo do artigo, como o título sugere, é “recuperar o ‘outro feminino’ e colocá-lo no centro de uma teoria da hegemonia de gênero” (p. 86, traduzido por mim²²). Assim, ao apresentar as inegáveis contribuições do quadro teórico construído por Raweyn Connell para discutir múltiplas masculinidades, Schippers,

¹⁹ O sufixo *-ness* tem, na língua inglesa, a função de transformar adjetivos em substantivos abstratos. Deste modo, *girly-girlness* se refere à condição da menina que responde a esse tipo de feminilidade. Por não ter encontrado uma palavra em português para traduzir esta ideia, optei por deixar o termo no original.

²⁰ Já o sufixo *-dom* tem a função de formar substantivos a partir de outros substantivos. Também no caso de *tomboydom*, pelo mesmo motivo expresso acima para *girly-girlness*, não traduzi o termo.

²¹ No original: “Girly-girlness is universally constructed as heterosexual, and this is particularly salient as girls approach adolescence. As tomboydom is co-constructed in opposition to girly-girl identities, there is a strong danger that, in older children at least, it will be constructed as lesbian, in opposition to girly-girls’ taken for granted heterosexuality”.

²² No original: “my goal is to recover the feminine other and place it in the center of a theory of gender hegemony”.

citando um dos trabalhos conduzidos sob a perspectiva teórica de Connell e que estuda feminilidades racializadas, pontua o que considera impreciso nesta abordagem. Um desses pontos diz respeito à noção de subordinação:

[...] quero sugerir que é problemático utilizar a noção de subordinação de Connell para distinguir entre diferentes feminilidades. Como Connell (1987) sugere, no contexto de uma ordem de gênero masculina dominante, a feminilidade é, por definição, uma posição de subordinação em relação à masculinidade. Se dissermos que feminilidades de minorias raciais e étnicas são subordinadas à feminilidade branca, nós obscurecemos a subordinação das mulheres brancas na ordem de gênero [...]. Por esta razão, as configurações de feminilidade que não são consideradas normais, ideais ou desejáveis não podem ser pensadas como subordinadas a uma feminilidade ideal. (p. 89, traduzido por mim²³)

Partindo do pressuposto de que as feminilidades que não são consideradas as ideais não podem ser consideradas subordinadas às outras justamente pelo estatuto diferenciado das feminilidades frente às masculinidades, Schippers (2007) segue um caminho próprio para a alocação das feminilidades na hierarquia de gênero. Assim, diferentemente de Connell, a autora defende a possibilidade da existência de uma feminilidade hegemônica.

Meu foco neste artigo é sobre a qualidade do conteúdo das categorias "mulher" e "homem". Embasados dentro de um sistema de significados simbólicos que articulam e definem posições de gênero e suas relações entre si, estão qualidades que membros de cada categoria de gênero deveriam e supostamente possuem. Defendo, em contraste com Connell e Messerschmidt (2005), que é na qualidade do conteúdo idealizado das categorias "homem" e "mulher" que encontramos a importância hegemônica da masculinidade e feminilidade. (p. 90, traduzido por mim²⁴)

²³ No original: “[...] I want to suggest that it is problematic to use Connell’s notion of subordination to distinguish between different femininities. As Connell (1987) suggests, within the context of a male dominant gender order, femininity is, by definition, a position of subordination in relation to masculinity. If we claim that racial and ethnic minority femininities are subordinate to white femininity, we obscure the subordination of white women in the gender order [...]. For this reason, configurations of femininity that are not deemed normal, ideal, or desirable cannot be thought of as subordinate to an ideal femininity.”

²⁴ No original: “My focus in this article is on the quality content of the categories “woman” and “man”. Embedded within the system of symbolic meanings that articulate and define gender positions and their relationship to each other are qualities members of each gender category should and are assumed to possess. I argue, in contrast to Connell and Messerschmidt (2005), it is in the idealized quality content of the categories “man” and “woman” that we find the hegemonic significance of masculinity and femininity”.

Ou seja, para esta autora não são as práticas em si, mas as características idealizadas vigentes para homens e mulheres em cada realidade social que fornecem o conteúdo hegemônico de masculinidades e feminilidades. Sob este ponto de vista, seria possível existir feminilidade hegemônica, uma vez que não se pensa em detenção de poder, como no caso de Connell, mas sim de significados idealizados de homens e mulheres circulantes em cada sociedade. Assim, feminilidade hegemônica consistiria em “características definidas como femininas que estabelecem e legitimam uma relação hierárquica e complementar à masculinidade hegemônica e que, ao fazê-lo, garantem a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres” (SCHIPPERS, 2007, p. 94, traduzido por mim²⁵).

Além da feminilidade hegemônica a autora menciona as feminilidades párias no lugar do que poderiam ser consideradas, dentro da perspectiva do trabalho de Raweyn Connell, feminilidades subordinadas.

Estas são características [ter desejo sexual por outras mulheres, ser promíscua, ser violenta] que, quando corporificadas por mulheres, constituem uma recusa em complementar à masculinidade hegemônica numa relação de subordinação e, portanto, são ameaçadoras para a dominância masculina. Por esta razão, elas devem ser contidas. Elas contradizem ou desviam de práticas definidas como femininas, ameaçam a posse exclusiva dos homens sob características masculinas hegemônicas, e mais importante, constituem uma recusa a incorporar a relação entre masculinidade e feminilidade requerida pela hegemonia de gênero. [...] Proponho chamar esse conjunto de características de feminilidades párias, em vez de feminilidades subordinadas, porque elas são consideradas, não tão inferiores, mas como contaminadoras da relação entre masculinidade e feminilidade. (SCHIPPERS, 2007, p. 95, traduzido por mim²⁶)

As feminilidades párias, ainda que assumam algumas das características atribuídas às masculinidades subordinadas, não poderiam ser nomeadas como subordinadas porque sua rejeição advém menos por serem consideradas inferiores e mais por interferirem na hierarquia de gênero, ao se caracterizarem como mulheres

²⁵ No original: “[...] of the characteristics defined as womanly that establish and legitimate a hierarchical and complementary relationship to hegemonic masculinity and that, by doing so, guarantee the dominant position of men and the subordination of women.”

²⁶ No original: “These are characteristics that, when embodied by women, constitute a refusal to complement hegemonic masculinity in a relation of subordination and therefore are threatening to male dominance. For this reason, they must be contained. They contradict or deviate from practices defined as feminine, threaten men’s exclusive possession of hegemonic masculine characteristics, and most importantly, constitute a refusal to embody the relationship between masculinity and femininity demanded by gender hegemony. [...] I propose calling this set of characteristics pariah femininities instead of subordinate femininities because they are deemed, not so much inferior, as contaminating to the relationship between masculinity and femininity”.

incorporando atributos ou comportamentos tipicamente masculinos. Nesta abordagem, além destes tipos (feminilidades hegemônicas e párias) existiriam ainda as feminilidades masculinas.

Proponho que existam formas específicas de feminilidade masculina. No entanto, elas não são simplesmente feminilidade incorporada por homens, como o trabalho de Halberstam e Messerschmidt sugere. Defendo que limitemos feminilidades masculinas para as características e práticas que são culturalmente atribuídas às mulheres [...] e são incorporadas pelos homens. Visto que feminilidades masculinas ameaçam a relação hegemônica entre masculinidade e feminilidade, elas são tanto feminilizantes quanto estigmatizantes para os homens que as incorporam. Assim como podemos identificar masculinidade hegemônica olhando para as práticas que são mais estigmatizadas e feminizadas quando incorporadas por mulheres, podemos identificar contextualmente feminilidades hegemônicas específicas identificando feminilidades masculinas definidas localmente – as práticas e características específicas que são estigmatizantes e feminilizantes quando incorporadas por homens. (p. 96, traduzido por mim²⁷)

E estes tipos de masculinidades e feminilidades poderiam ainda ser substituídos por uma versão chamada de alternativa (p. 97), isto é, que se caracteriza por uma rejeição intencional dos atributos pertencentes às masculinidades e feminilidades consideradas hegemônicas para este entendimento.

Ainda que o trabalho de Mimi Schippers seja bastante original e pertinente, ele, pelo que pude apurar, não encontra eco na área dos estudos de gênero, pois não encontrei outros trabalhos que dialogassem com ele. Neste sentido, enquanto material para reflexão sobre o estado de subteorização do conceito de feminilidade, reproduzo as questões feitas por Senkevics (2015) com relação ao uso do termo até este momento e à consolidação de uma área de estudos:

[...] como se poderiam compreender as múltiplas e desiguais feminilidades? A partir de qual conceito de poder, e alocado sobre qual esfera, se construiria um espectro hierárquico de feminilidades?

²⁷ No original: “I propose that there are specific forms of male femininity. However, they are not simply femininity embodied by men, as Halberstam’s and Messerschmidt’s work would suggest. I argue that we limit male femininities to the characteristics and practices that are culturally ascribed to women, [...] and are embodied by men. Because male femininities threaten the hegemonic relationship between masculinity and femininity, they are both feminizing and stigmatizing to the men who embody them. Just as we can identify hegemonic masculinity by looking at the practices that are most stigmatized and feminized when embodied by women, we can identify contextually specific hegemonic femininities by identifying locally defined male femininities – the specific practices and characteristics that are stigmatizing and feminizing when embodied by men.”

Que ganhos esse poder conferiria às mulheres em tais posições sociais? Na ausência dessas reflexões, o conceito de feminilidades permanece relegado a uma condição de subteorização e, conseqüentemente, de fragilidade. (p. 49-50)

Ainda assim, as poucas teorizações sobre feminilidades (e os alertas sobre as potencialidades e limites do trabalho com masculinidades) fazem com que neste trabalho eu esteja atenta à multiplicidade de expressões do feminino (e do masculino) e também às hierarquias estabelecidas entre os sujeitos, evitando a mera listagem de características das meninas e meninos que ocupam o espaço da escola e tentando avançar num entendimento generificado da realidade pesquisada. Neste sentido, as práticas de gênero das meninas com dificuldades só podem ser devidamente explicadas se forem consideradas também as meninas que não enfrentam dificuldades e os meninos, além de outros marcadores sociais como classe, raça, procedência regional etc. O grande desafio, portanto, passa por conseguir apreender quais fenômenos têm o gênero como chave explicativa e como ele interage com os demais fatores que se apresentam na complexidade de uma situação escolar.

2.3. Discutindo desempenho escolar feminino além da reversão do hiato de gênero

O desempenho escolar é questão central entre os estudos que se debruçam sobre a escola, uma vez que se trata de um fenômeno educacional de extrema relevância. Faz parte do senso comum brasileiro a afirmação de que, em comparação à “escola pública de antigamente”, a atual tem menos qualidade e, por isso, menor prestígio. Tais comentários não consideram que “a tão decantada excelência da escola pública há décadas significa o êxito em impedir o acesso ou facilitar a exclusão dos desfavorecidos da escola pública” (AZANHA, 2006, p.153). Bourdieu e Passeron (2014), mais aprofundadamente, apontam que o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (p. 45). Ainda neste sentido, as crianças

[...] das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas. [...] Para responder

verdadeiramente a esse desafio, o sistema escolar deveria dotar-se dos meios para realizar um empreendimento sistemático e generalizado de aculturação, do qual ele pode prescindir quando se dirige às classes mais favorecidas. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 64)

Ou seja, se a escola pública brasileira “de antigamente” aparentava obter mais sucesso na educação das crianças, era porque se dirigia àqueles/as que possuíam o capital cultural desejado e legitimado por ela e havia a possibilidade de expurgar do sistema aqueles/as que não se submetessem ao processo de aculturação promovido por ela. Entretanto, com a entrada em massa de estudantes das classes populares e a adoção dos ciclos de aprendizagem nas escolas, entre outras medidas de pretensão democrática, muitas das contradições sociais devem ser enfrentadas no interior da escola. Mas, ainda assim, Bourdieu (2014) alerta que

Entre as transformações que afetaram o sistema de ensino a partir dos anos 1950, uma das que tiveram maiores consequências foi, sem nenhuma dúvida, a entrada no jogo escolar de categorias sociais que, até então, consideravam-se ou estavam praticamente excluídas da escola. [...] Um dos efeitos mais paradoxais desse processo [...] foi a descoberta progressiva, entre os mais despossuídos, das funções conservadoras da escola “libertadora”. Com efeito, depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter êxito nele, ou ter êxito no secundário para ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares [...] em outros tempos, ou seja, nos tempos em que seus pares sociais não frequentavam o ensino secundário. (p. 246)

Neste trecho o autor se refere às mudanças no sistema de ensino francês ocorridas após 1950, mas a reflexão pode nos ajudar a entender a transformação no cenário educacional brasileiro a partir de 1980. Para Bourdieu (2014), nesta escola levemente apontada como democrática, as crianças das classes populares enfrentam um verdadeiro processo de aculturação e o êxito de algumas delas muitas vezes é tido como esforço, diferente da situação vivida pelas crianças das classes mais altas, que são consideradas naturalmente mais afeitas à cultura escolar e o sucesso delas apontado como inato, uma vez que elas herdariam, em conjunto com uma melhor condição material e apoio com as tarefas escolares, “‘saberes’ (um *savoir-faire*), gostos e um ‘bom gosto’, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom” (p. 50).

A menção ao dom ou ao mérito para explicar o que se reconhece como sucesso ou o fracasso escolar de nossas crianças é um artifício bastante recorrente de

responsabilização individual por questões eminentemente coletivas, com raízes históricas, políticas e sociais. Em artigo que discute a produção da queixa escolar sobre alunos e alunas que são encaminhados a serviços psicológicos extra-escolares, Nascimento (2013) afirma que o sistema escolar converte questões sociais em individuais “ao atribuir as diferenças de êxito entre os alunos e alunas às diferenças de dons, ao neutralizar as desigualdades sociais e ao impor a eles a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso no contexto escolar” (p. 122-123).

Com relação às pesquisas que versam sobre o desempenho escolar diferenciado entre homens e mulheres, no Brasil elas existem pelo menos desde os anos 1970, já constatando o melhor resultado feminino (CARVALHO, 2012, p. 146). A responsável por muitos destes estudos, Fúlvia Rosemberg, não pode deixar de ser mencionada em uma pesquisa que versa sobre a escolarização formal feminina na perspectiva dos estudos de gênero.

Num artigo publicado no ano de 1975, com dados sobre o Brasil e o estado de São Paulo, a autora constata que, ainda que prevalecesse uma taxa de escolarização favorável aos homens, já era possível apontar que a população feminina apresentava um melhor rendimento escolar, o que poderia ser constatado pela menor taxa de reprovação, maior taxa de conclusão de cursos e maior adequação idade-série entre as meninas/mulheres (ROSEMBERG, 1975, p. 84). A autora descarta a explicação vigente neste momento histórico na literatura internacional de que o maior número de docentes do sexo feminino acabaria por criar um ambiente de proteção às meninas e rechaço ao masculino, e se reporta à explicação da maior convergência entre a exigência familiar e escolar de passividade feminina, enquanto o menino viveria uma situação de desacordo de expectativas, isto é, “a escola e o mundo a lhe exigirem comportamentos diversos, passivo e combativo” (ROSEMBERG, 1975, p. 84).

Já em 1990 esta pesquisadora, juntamente com Edith Pompeu Piza e Thereza Montenegro, publica *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*, livro que se propõe “a efetuar um balanço crítico da produção acadêmica sobre mulher e educação formal no Brasil, apoiada em levantamento bibliográfico que cobriu o período 1975-1989” (ROSEMBERG *et al*, 1990, p. 33). Dividido em duas partes, estado da arte e bibliografia, o livro abarca temas como corpo, história, trabalho e escolaridade, que trazem dados bastante interessantes referentes ao período citado.

No que tange ao tópico escolaridade, as autoras apontam a existência de diversas pesquisas sobre o tema entre 1975²⁸ e 1989, a maioria levando em consideração os levantamentos estatísticos educacionais disponíveis a partir de então. Desde 1975 a preocupação com a educação feminina, diferente da apresentada em alguns outros países apontados como subdesenvolvidos, se volta para a discriminação que, na educação brasileira, “não ocorre quanto ao acesso, permanência e rendimento escolar feminino, mas na guetização sexual das carreiras escolares e na restrição, equivalente à masculina, ao acesso e permanência na escola para os segmentos mais pobres da população” (ROSEMBERG *et al*, 1990, p. 36). Estudos da segunda metade da década de 1980 continuaram a apontar uma feminização de certas carreiras, que perderiam prestígio ao serem escolhidas por mulheres. Com relação aos/as estudantes, neste recorte temporal as pesquisas destacavam os/as alfabetizando/as, inclusive a de adultos por meio do MOBREAL, e os/as secundaristas, com ênfase nas normalistas, e poucos versavam sobre os/as escolares dos demais anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil (ROSEMBERG *et al*, 1990, p. 39).

Neste ínterim, a pesquisadora afirma que as mudanças ocorridas no Brasil desde 1970 permitiam que as pesquisas acadêmicas deixassem de buscar em fatores externos à escola os motivos da menor presença masculina no Ensino Médio, por exemplo, e se voltassem para o interior da escola, buscando nos processos dos sistemas de ensino os motivos para essa defasagem. As relações de gênero, a partir deste momento histórico, constam definitivamente entre as categorias explicativas para a compreensão de fenômenos educacionais (ROSEMBERG *et al*, 1990, p. 41).

Outra questão relevante neste sentido são as pesquisas que se baseiam nos papéis e estereótipos de gênero. Além da visão de que a escola apenas reproduziria o sexismo advindo de fora de seu espaço, como se ela estivesse apartada da realidade social que a cerca e fosse isenta de manifestações próprias, “outro ponto de consenso é de que a escola seja sexista. Não há qualquer insinuação, ou sombra de dúvida, que a escola possa se constituir em espaço social onde as mulheres vivam, de forma menos acentuada, as subordinações de gênero” (ROSEMBERG *et al*, 1990, p. 50). Não havia, nas pesquisas da época, nem insinuações de que a escola, principalmente no Ensino Fundamental e Médio, muitas vezes se constitui como o espaço menos segregado

²⁸ Ainda segundo Rosenberg *et al* (1990, p. 35) “a literatura contemporânea sobre educação da mulher brasileira apresenta um corte neste ano. Não só é mais intensa a partir daí, como também suas ênfases e pautas aí já se encontram visíveis, com maior ou menor nitidez”. Neste ano ocorreu a Conferência da ONU do Ano Internacional da Mulher, na Cidade do México.

frequentado pelas crianças e jovens, que enfrentariam muito mais interditos em casa ou na igreja que porventura frequentassem, por exemplo.

Já no ano de 2001, a autora publica alguns trabalhos que miram a década de 1990. Neste período as reformas de cunho neoliberal tiveram grande impacto nas políticas públicas e conseqüentemente nas pesquisas acadêmicas decorrentes. Estas pesquisas partiam muitas vezes de panoramas globais, com informações fomentadas principalmente pela ONU, e não apresentavam as especificidades locais com relação à educação das meninas, o que gerava a adoção de metas uniforme entre os países, e que por isso se mostravam pouco eficientes ou mesmo equivocadas (ROSEMBERG, 2001, p. 517). Análises advindas de órgãos do governo, Organizações Não-Governamentais – ONGs e alguns movimentos de mulheres demonstram a existência de duas posturas frente aos dados disponíveis: euforia (em parte injustificada, pois muitos são os desafios da educação brasileira que vão além da reversão do hiato de gênero); e a impressão de que “seria ‘menos feminista’ apreender o maior êxito de meninas e moças na escola” (ROSEMBERG, 2001, p. 517). Assim, a autora afirma que procurou

[...] apontar e interpretar descompassos na produção de conhecimentos entre os campos da Educação e dos Estudos sobre mulheres/feministas/de gênero. Nesta perambulação, fui apreendendo o profundo desconhecimento sobre a situação de homens e mulheres e sobre as dinâmicas do masculino e do feminino no sistema educacional além de equívocos de interpretação compartilhados, infelizmente, por correntes progressistas e conservadoras, por exemplo, por tendências do Movimento de Mulheres e pelo Banco Mundial. (ROSEMBERG, 2001, p. 151)

Marília Pinto de Carvalho, em artigo publicado em 2012, intitulado “Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 – 2007): um estado da arte”, realiza um balanço sobre as teses e dissertações com esta temática defendidas neste intervalo de tempo. Analisando um total de 71 trabalhos disponíveis na Base Capes de Teses e Dissertações, a pesquisadora constata que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, há certa homogeneidade na opinião dos/as professores/as, que tendem a reafirmar “diferenças de comportamento entre meninos e meninas e atribuir essas diferenças à socialização familiar” (CARVALHO, 2012, p. 147), além de apontar que poucos são os trabalhos que articulam gênero e outros determinantes sociais em suas análises e também os que trazem as falas das crianças sobre o tema. Este levantamento foi de grande relevância para minha pesquisa, pois apontou lacunas nesta

área e indicou caminhos para a construção de um objeto de pesquisa que articule de forma pertinente e rigorosa gênero e desempenho escolar.

Como já mencionei, é notória a diferença entre os números referentes à escolarização de meninos e meninas, mostrando as meninas com melhores índices. Mas nem sempre foi assim. Grande parte da euforia em torno do desempenho escolar das meninas se vincula à reversão do hiato de gênero na educação. Baseados/as na média de anos de estudos, pesquisadores/as notaram que, numa série histórica, é possível perceber que as mulheres, cuja obrigatoriedade da educação formal foi bastante defasada com relação à dos homens, alcançam e ultrapassam-nos no que se refere à média de anos de estudo, por exemplo. O próximo gráfico ilustra essa situação:

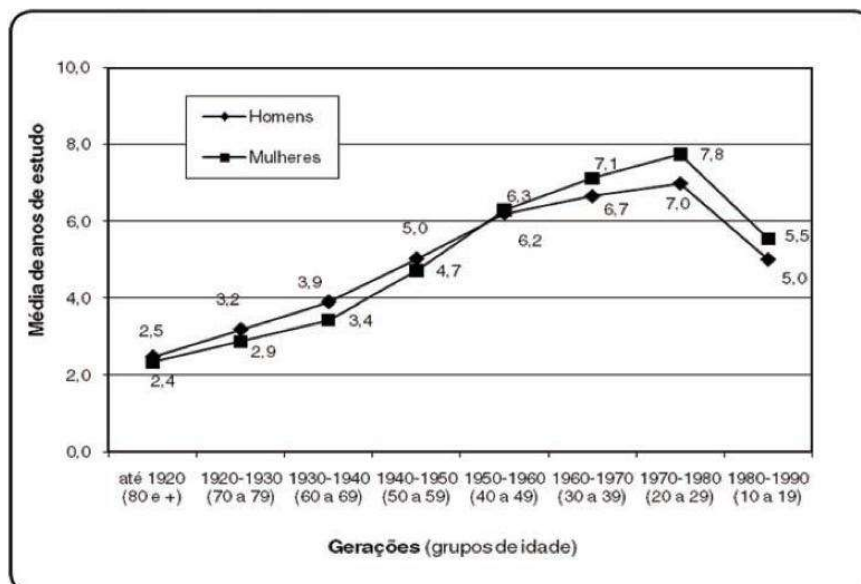


Gráfico 1: Média dos anos de estudo da população de 10 anos ou mais, por grupos de idade, segundo o sexo. (Fonte: IBGE, *Censo Demográfico 2000*, retirado de FERRARO, 2010, p. 510)

Como é possível perceber, “à medida que se passa das gerações mais velhas para as mais novas, as mulheres passam da condição de inferioridade à de superioridade em termos de média de anos de estudo” (FERRARO, 2010, p. 505). Com dados mais recentes, Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen (2011) apontam que para a população de 15 anos ou mais, segundo a PNAD 2009, a média dos anos de estudo era 7,7 para mulheres e 7,4 para homens (p. 408). Este fenômeno recebeu o nome de *reversão do hiato de gênero na educação* em favor das mulheres. É importante salientar que outras variáveis, como raça, classe e a perspectiva regional, por exemplo, quando entrecruzadas a essas, oferecem um quadro teórico ainda mais completo e complexo da distribuição desigual

dos grupos sociais com relação à média de anos de estudos, taxas de analfabetismo, número de matrículas no Ensino Médio, entrada no ensino superior, entre outros.

A constatação da reversão do hiato de gênero impulsionou, então, diversas pesquisas que se debruçam sobre aspectos referentes à relação dos meninos com a escola, na tentativa de entender os números já mencionados. Diversas explicações foram apresentadas: as que imputam este sucesso a uma possível maior obediência e passividade por parte das meninas; as que “culpam” apenas a socialização primária de gênero de meninos e meninas; as que atentam para a questão do trabalho infantil (considerando que os meninos seriam pressionados a abandonar a escola para trabalhar); entre outras explicações, que visam complexificar esse olhar, cruzando outras variáveis na análise e apontando o papel específico da escola na consolidação desse padrão generificado²⁹ de desempenho escolar.

O referencial teórico adotado auxiliou-me a dispensar as explicações que se pautam numa suposta docilidade inerente à menina para justificar seu maior sucesso na escola. Elas são insuficientes pois além de naturalizar essa suposta passividade feminina, recaem naquilo que Gilda Olinto do Valle Silva (1993) nomeou como a “síndrome da situação subordinada da mulher”, quando mesmo desigualdades de gênero em favor das meninas tenderiam a ser consideradas de um ponto de vista negativo. Dessa forma, o maior sucesso escolar feminino “seria entendido como um privilégio conquistado às avessas: não pelo seu esforço ou dedicação, e sim pelos seus deméritos” (SENKEVICS, 2015, p. 77). Maria Cláudia Dal’Igna, analisando as falas das professoras numa pesquisa sobre o desempenho escolar de meninas e meninos, constatou que se, por um lado,

[...] há uma qualificação positiva do desempenho escolar das meninas quando este é associado com sua capacidade de adaptação escolar, por outro lado, há também sua desqualificação. Os verbos “repetir, exaurir, copiar, reproduzir” desqualificam o trabalho escolar. Além disso, os diminutivos “sentadinho” e “quietinho” também são

²⁹ Utilizei neste trabalho o termo generificado e seus correlatos (generificar, generificação) que são de uso recorrentes entre autores e tradutores de pesquisas da área dos estudos de gênero, ainda que não tenham sido dicionarizados em português. Marília Morchkovich, responsável pela tradução e revisão técnica do livro *Gender*, de Raweyn Connell, explica que, no inglês, “há um recurso útil às elaborações teóricas e práticas da língua que consiste em transformar substantivos em adjetivos pela inclusão da desinência que indica que um certo objeto passou pelo processo ao qual a palavra tomada em verbo se refere. Assim, o substantivo *gender* (gênero) foi desdobrado em *gendered*, termo traduzido aqui como ‘generificado’ ou ‘generificada’ – indicando que uma pessoa, grupo, espaço etc. foi tocado ou passou pela rede de processos inclusos nas dinâmicas de gênero” (p. 17-18).

sugestivos dos valores agregados a tais comportamentos. (DAL'IGNA, 2007, p. 257)

Além disso, essa explicação não encontra respaldo na realidade: é de conhecimento amplo comportamentos femininos diversos, ainda que em muitos contextos a socialização de gênero valorize a docilidade e a passividade femininas. E conforme o levantamento da pesquisa que apresento aqui, nem todas as meninas “mais ativas” enfrentam dificuldades com os conteúdos escolares. Do mesmo modo, as explicações que se atêm apenas à socialização primária de gênero das crianças também se mostram incompletas, pois nota-se que há um papel específico da escola na consolidação destes números desfavoráveis aos meninos, uma vez que

[...] as formas de avaliação, as expectativas e os olhares das professoras são intensamente marcados por uma visão bipolar de gênero. Isto é, os processos de socialização de gênero das crianças são construídos também nas escolas, por meio de regras explícitas e implícitas, na convivência com os adultos e com seus pares, no dia a dia das culturas infantis. (CARVALHO, 2012, p. 158)

O fato de os meninos serem recrutados para o trabalho infantil em maior número do que as meninas também não explica toda a defasagem escolar apresentada por eles. O artigo “O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade?”, que traz parte dos resultados da tese de doutorado defendida em 2009 por Amélia Cristina Abreu Artes, questiona justamente este argumento tratando estatisticamente, a partir dos dados disponíveis da PNAD 2006, os números da defasagem escolar entre meninos e meninas que declaram não trabalhar e mostra que também neste grupo a defasagem escolar masculina é maior do que a feminina. Ou seja, há outros fatores interferindo no baixo desempenho e na evasão escolar dos meninos. Além disso, argumenta que há impacto dos afazeres domésticos sobre o grupo que majoritariamente os realiza, ou seja, o trabalho doméstico também incide sobre o desempenho das meninas, ainda que de forma mais sutil, pois “se o trabalho é um fator determinante para a compreensão da defasagem dos meninos, os afazeres domésticos constituem um diferencial importante para a compreensão da defasagem das meninas” (ARTES; CARVALHO, 2010, p. 52).

Na tentativa de contribuir com a discussão do desempenho escolar diferenciado entre meninos e meninas, nesta pesquisa volto minha atenção às meninas apontadas pelos/as professores/as como de mau desempenho e seus comportamentos frente às

demandas e expectativas escolares. Se no pré-projeto de pesquisa mencionava a intenção de reconhecer qual era a contribuição da escola na constituição das identidades de gênero das meninas, em sua reformulação, para que me adequasse aos pressupostos de meus referenciais teóricos alinhados à sociologia da educação, decidi atender para o que se pode chamar de *práticas de gênero* (CONNELL, 2013) dessas meninas, entendendo que a ênfase na formação de uma identidade de gênero condiz com um olhar da psicologia, que não forneceria as respostas que busco.

Justifico a pertinência deste problema de pesquisa em três pontos principais. Primeiro, como já foi dito, a maioria das pesquisas atuais que partem de uma perspectiva dos estudos de gênero cruzado ao desempenho escolar tem privilegiado o diálogo com as noções de masculinidade, externando preocupação com os danos causados pela socialização empreendida pelos meninos. Indicadores sociais revelam a grande exposição dos meninos a variadas formas de violência, sendo o homicídio a maior causa de morte de jovens do sexo masculino, principalmente negros. Além desta questão social mais ampla, o tipo dominante de socialização masculina estaria interferindo no desempenho escolar dos meninos, justamente por impor um padrão de comportamento (por exemplo a resolução de conflitos por meio da violência) pouco condizente com as regras e expectativas da instituição escolar.

O segundo motivo remete ao conceito de feminilidade que, como já foi exposto, carece de sistematização e estudos, diferentemente do de masculinidade, que, ainda que não seja um conceito central para os estudos de gênero, está sendo recorrentemente utilizado, categorizado e debatido (CONNELL, 1987; 1995; 2013; OLAVARRIA, 1997). Levanto como hipótese para isto o fato de os estudos de gênero historicamente terem encampado os estudos sobre a mulher, sem que se necessitasse de um conceito específico para isso. Por outro lado, a noção de masculinidade teve muito impacto nas pesquisas que envolvem meninos ou homens.

Ainda que tenha enfrentado grande dificuldade para encontrar autores/as que trabalhem de forma rigorosa com o termo, acredito que a busca pela definição de um conceito de feminilidade é importante para a área dos estudos de gênero, uma vez que parece salutar a sistematização de um conceito que se refira especificamente às diversas maneiras de se constituir como mulher e que recuse essencialismos referentes ao feminino, pois apesar de existirem várias maneiras de ser mulher e de se portar como tal, apenas uma, a feminilidade enfatizada – termo proposto por Connell (1987) – é vista

como normal e aceitável, gerando comportamentos discriminatórios contra mulheres que não se encaixam numa visão estereotipada de feminino.

Finalmente, a terceira motivação remete à noção de *habitus*, a partir da ideia de que ele é apreendido melhor no desajustamento. Setton (2002) aponta que o conceito ocorreu a Bourdieu ao observar “a situação de desamparo de indivíduos arrancados de um universo rural e submetidos a um ambiente urbano e capitalista. Sem os instrumentos e ou categorias de percepção que os ajudassem nesta situação de desamparo, como compreender o comportamento e as práticas desses indivíduos?” (p. 62). Nesta mesma linha, Wacquant (2007) afirma: “o conceito não está menos preparado para analisar a crise e a mudança do que está para a coesão e a perpetuação. Tal acontece porque o *habitus* não está necessariamente de acordo com o mundo social que evolui” (p. 68). Acredito que as meninas que não correspondem ao desempenho e comportamento desejados e fomentados socialmente se apresentam em situação de desajuste com as expectativas da escola, da família e de outros âmbitos de socialização nos quais elas estão inseridas. Adiante, entretanto, discuto a pertinência do conceito para a análise que proponho.

Retomando a questão dos estudos nesta área, se alguns deles apontam que meninos com mau desempenho podem estar se identificando com masculinidades avessas à cultura escolar, como será que ocorre a identificação de gênero das meninas nesta mesma situação? Como já foi dito, foquei no caso das meninas “com dificuldades” segundo os/as professores/as, destacando seu desempenho escolar e a percepção por parte dos/as professores/as de uma correspondência (ou não), ancorada numa concepção de feminilidade desejável e a um perfil de comportamento compatível com o ambiente escolar. Verifiquei, também, os discursos de professores/as e suas expressões sobre o que viria a “ser menina na escola”, e identifiquei os mais recorrentes quando se trata de meninas consideradas de mau desempenho, tentando perceber quais *modos de ser* são valorados positivamente e quais o são negativamente, marcando a construção de feminilidades compatíveis e incompatíveis com o ambiente escolar.

Propus partir do julgamento dos/s professores/as também pela influência de Pierre Bourdieu. Em seu texto “As categorias do juízo professoral”, publicado originalmente na revista *Actes de la recherche en sciences sociales*, em 1975, e traduzido para o português no livro *Escritos de Educação*, de 2013, o autor menciona o caráter parcial dos sistemas de classificação, as taxinomias. Segundo Bourdieu (2013):

[...] o conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxinomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática. Produzidos pela prática de gerações sucessivas, num tipo determinado de condições de existência, esses esquemas de percepção, de apreciação e de ação que são adquiridos pela prática e empregados no estado prático, sem ter acesso à representação explícita, funcionam como operadores práticos através dos quais as estruturas objetivas das quais eles são produtos tendem a se reproduzir nas práticas. (p. 207)

O autor considera que os sistemas de classificação exercem uma eficácia *estruturante* ao mesmo tempo em que elas próprias são *estruturadas*, isto é, são produzidas concomitantemente à produção de um juízo de valor sobre o que se classifica. E, no caso do julgamento professoral, as operações de classificação

[...] são, sem dúvida, o lugar privilegiado onde se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino no seu conjunto, quer dizer, não somente os procedimentos de seleção dos quais as propriedades do corpo professoral são, entre outras coisas, o produto, mas também a hierarquia verdadeira das propriedades a produzir; portanto, as “escolhas” fundamentais do sistema reproduzido. (BOURDIEU, 2013, p. 208)

Ou seja, o julgamento dos/as professores/as acerca dos/as alunos/as não se limita à reprodução neutra e inequívoca das aprendizagens e atitudes demonstradas. Na verdade, tal julgamento parte de uma seleção das aprendizagens e atitudes valoradas positivamente pela instituição escolar, tendo que passar pelo crivo legitimador do/a professor/a para ser tida como aprendizagem ou comportamento desejáveis frente às expectativas escolares. Deste modo, a valorização, pela escola, de feminilidades e masculinidades alinhadas às suas expectativas de comportamento e rendimento busca conformar todo/a aquele/a considerado/a desviante nestas normas comportamentais.

Apesar de a escola, enquanto instituição que é parte de um sistema de ensino, apresentar um potencial reprodutor, não cabe desprezar o papel ativo dos sujeitos que integram este espaço privilegiadamente relacional. Tenho que levar em conta também as resistências oferecidas pelos sujeitos neste ambiente, negociando condutas e lidando com os reconhecimentos (da família, dos/as professores/as, dos pares) considerados importantes. As crianças interagem ativamente com aquilo que recebem na e da escola, criando seus próprios artifícios e meios de envolvimento com as expectativas que repousam sobre elas. Analisar as relações estabelecidas pela e na escola, com seus/suas diversos/as atores/atrizes, múltiplas situações de aprendizagem e jogos de poder que ocorrem em seu interior, não é uma tarefa fácil, mas se constitui como ação

imprescindível em seu aprimoramento visando à superação de desigualdades estruturais de nossa sociedade.

É ainda importante dizer que em meu projeto de pesquisa utilizava dois termos que preferi abandonar, motivada principalmente pela reflexão proporcionada pela pesquisa de campo: fracasso e insucesso escolar. Fracasso sempre me pareceu um termo nada preciso e ainda estigmatizante, por isso pouco utilizado no projeto de pesquisa; com toda a sua carga negativa, ele não reflete muito bem os processos difusos e as vicissitudes do fazer educativo e da constituição da criança enquanto aluno/a. A dificuldade de definir fracasso escolar também me pareceu um entrave ao uso do termo: um/a aluno/a fracassado/a é aquele/a que abandona a escola? É aquele/a que permanece, mas não acompanha o desenvolvimento cognitivo do grupo em sua faixa etária? É aquele/a que reprova várias séries? Fracasso escolar sobre qual ponto de vista? Trata-se de fracasso da criança na escola ou da escola enquanto tal? Sobre este assunto, concordo com José Sérgio Fonseca de Carvalho (1997) quando aponta que ao associarmos

[...] erro e fracasso, como se fossem causa e consequência, por vezes nem sequer percebemos que, enquanto um termo – o erro – é um dado, algo objetivamente detectável, por vezes, até indiscutível, o outro – o fracasso – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encararmos e não a consequência necessária do erro. A primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocadamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno. (p. 12)

Insucesso, preferido por mim na escrita do projeto, mostra-se como um sinônimo menos negativo, quase um eufemismo do primeiro termo, mas também foi abandonado, pois o fazer pedagógico de uma das escolas que me serviram de campo mostrou que há uma distância imensa entre aquelas crianças indicadas como “com dificuldades” pelos/as professores/as ou que reprovaram algum ano e o que poderia se considerar uma situação de insucesso escolar. Acredito que a diferença esteja no acompanhamento pedagógico das crianças, o que não permite ou torna inexato o uso de termos tão estigmatizantes para se referir a um processo pedagógico que ainda está em curso.

Desta forma, preferi utilizar “crianças que demonstram dificuldades”, “crianças apontadas como com dificuldade”, “meninas com alguma reprovação em sua trajetória escolar” (no caso da Escola 1), para evidenciar que se trata de uma das facetas de

interação da criança com a escola e com o desempenho que se espera delas e também que se trata muitas vezes de uma situação provisória, momentânea.

Fui a campo informada, principalmente, pelo livro *A menina repetente*, de Anete Abramowicz (1994), um dos poucos escritos que abordam a situação escolar de meninas e que não se pautam pela ideia da reversão do hiato de gênero. Como se trata de um livro bastante antigo, escrito há mais de 20 anos, minha intenção foi justamente perceber rupturas e permanências nos discursos e práticas professorais e no cotidiano escolar para as meninas que repetiram algum ano ou consideradas com dificuldade pelos/as professores/as, tentando notar qual o lugar ocupado por elas no interior da escola. Partindo destes pressupostos, então, empreendi a pesquisa empírica discutida na próxima parte deste texto.

3. A PESQUISA EMPÍRICA: A MENINA NA ESCOLA

Descrevo nesta parte do texto os trâmites para a entrada em campo e outras questões importantes referentes à redação deste texto, para só então empreender a análise dos dados obtidos em campo, sistematizando as informações levantadas na pesquisa empírica que se relacionam ao tema abordado.

3.1 - Contratemplos, primeiros contatos e seleção das turmas observadas

Inicialmente realizaria minha pesquisa de campo apenas em escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação – SME de Goiânia. Após alguns contratemplos³⁰, que tomaram praticamente todo o mês de março de 2015, acertei os detalhes para que a pesquisa de campo fosse realizada em uma escola desta rede no início de abril. Entretanto, quando faltava apenas a devolução do Termo de Anuência pela Secretaria de Educação, os/as profissionais da rede municipal entraram em greve. Todo este processo atrasou consideravelmente minha entrada em campo, de modo que tive que procurar outra escola, que não fosse vinculada à SME, para que pudesse dar início à pesquisa de campo ainda no primeiro semestre de 2015. Após os trâmites para aprovação de minha presença nesta outra escola pública, doravante denominada Escola 1, estabeleci um contato inicial com a coordenadora da Fase 1 (1º ao 5º ano).

Quando solicitei o auxílio da coordenadora na seleção da turma que atendesse ao critério de possuir um número considerável de meninas indicadas como “com dificuldade”, participantes do Ponto de Apoio (projeto de reforço desenvolvido pela escola) ou que tivessem alguma repetência em seu histórico escolar, a coordenadora me orientou a acompanhar os conselhos de classe dos 4ºs e 5ºs anos, que ocorreriam naquela semana. A sugestão foi muito bem-vinda, pois nada melhor do que partir do julgamento professoral numa pesquisa que toma Pierre Bourdieu como interlocutor privilegiado, além de se constituir como uma oportunidade que permitiria que me apresentasse e pudesse fazer uma breve exposição sobre os objetivos de minha pesquisa para os/as professores/as das turmas, e por isso esta sugestão foi prontamente acatada. O

³⁰ Recusaram minha entrada numa escola cuja diretora já havia se disposto a participar da pesquisa, o que fez com que tivesse que retomar o processo que iniciei no final do mês de fevereiro: procurar outra escola, estabelecer contato com ela e solicitar autorização para a realização da pesquisa em seu interior novamente.

primeiro conselho de classe acompanhado foi o dos 4^{os} anos e, no dia seguinte, o dos 5^{os} anos. Logo de início, pela riqueza de detalhes presentes nos relatos dos/as professores/as³¹, percebi que estava diante de uma oportunidade ímpar de seleção da turma na qual faria a observação.

Depois de assistir aos conselhos, decidi por um dos 4^{os} anos. Na turma escolhida, cinco meninas foram apontadas como “com muita dificuldade” e duas outras, cujos nomes não coincidem, como repetentes no ano, ou seja, teria nesta sala ao menos sete meninas que se encaixavam nos critérios estabelecidos para seleção de meu público-alvo. Dessa forma, julguei que se tratava de uma boa turma para dar início ao trabalho de campo, o que aconteceu no dia seguinte. Permaneci os meses de maio e junho de 2015 observando o cotidiano da sala de aula e momentos de recreação na Escola 1, uma vez que precisava do aval do Comitê de Ética para realizar outras intervenções que envolvessem a coleta de dados para a pesquisa.

Ao ter o projeto aprovado, já no final de junho, decidi enviar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apenas em agosto, para que o documento não se perdesse ao longo do mês de julho, época de recesso escolar. Neste ínterim, entretanto, os/as profissionais desta rede também decidiram entrar em greve, o que fez com que a Escola 1 não retomasse suas atividades no mês de agosto. Assim, entendendo que o período de observação nesta escola não havia sido suficiente para levantar todos os dados necessários para o entendimento de meu problema de pesquisa, retomei o contato com a escola vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia que havia autorizado minha presença anteriormente, mas cujo contato foi interrompido pela greve deflagrada no primeiro semestre. Assim sendo, em agosto iniciei a observação numa escola da rede municipal de Goiânia, a Escola 2. Decidi escolher a turma tendo em vista a possibilidade de lidar com crianças na mesma faixa etária das da Escola 1. Como a Escola 2 só conta com uma Turma D, equivalente ao 4^o ano da Escola 1, essa foi, portanto, a selecionada.

Nesta sala seis meninas foram citadas pelos/as professores/as como “com dificuldade”, indisciplinadas e/ou apresentando desatenção/desinteresse, ainda que não tivessem nenhuma reprovação em seu histórico escolar. Na Escola 2 também realizei observações por dois meses, agosto e setembro, tempo necessário para conhecer as

³¹ Dois fatores até então desconhecidos por mim também se revelaram oportunos: o fato da escola trabalhar com reprovação e de cada disciplina ser ministrada por um/a professor/a diferente.

crianças pelo nome, também a seus/suas professores/as, e conquistar a confiança da comunidade escolar, antes de utilizar outros instrumentos de levantamento de dados.

No final do mês de setembro e início de outubro retomei em ambas as escolas o envio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e dos questionários socioeconômicos para as crianças e suas famílias. Neste período também marquei algumas entrevistas com professores/as e crianças que trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, e elas ocorreram ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro de 2015.

3.2- Breve caracterização das escolas e da situação socioeconômica dos/as alunos/as

As duas escolas pesquisadas são públicas e atendem a um perfil parecido de alunos/as. A Escola 1, localizada na região norte do município de Goiânia, atende o Ensino Fundamental e Médio desde 1980. A partir de 2005, a primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano) foi transferida para o prédio II, que havia sido construído recentemente para este fim. Este prédio conta com dez salas de aulas, quatro laboratórios (de Formação de Conceitos, de Pesquisa em Linguagem e Infância, de Matemática e de Química), cinco banheiros (um deles adaptado para cadeirantes), um *hall*, uma sala para o setor de psicologia, uma sala para atendimento às famílias, uma sala de professores/as, uma copa, uma sala para fotocópia e uma quadra descoberta. As crianças da primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano) ainda utilizam, no prédio 1, a quadra coberta, a sala de dança, a biblioteca e o *playground*. Esta escola é bastante procurada pelas famílias goianienses, o que faz com que o ingresso nela se dê por meio de sorteio.

A Escola 2, também localizada na região norte do município de Goiânia, conta com sete salas de aula, atendendo a 14 turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (sete no período matutino e sete no vespertino). Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, ela foi inaugurada em dezembro de 2004 prevendo o atendimento apenas dos 1º e 2º ciclos (turmas A a F, correspondentes ao 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental). Porém, com a mobilização da comunidade, já em 2005 passou a atender também o 3º ciclo (turmas G, H e I, 7º ao 9º ano). Possui um laboratório de informática, uma quadra coberta, um pátio coberto, um grande pátio descoberto, sala de informática, pequena sala para professores/as, direção, coordenação pedagógica e

secretaria, uma sala de atendimento especializado e quatro banheiros, sendo que os destinados aos/às alunos/as são adaptados para que cadeirantes possam utilizá-los.

Segundo o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)³² as duas escolas se encontram no nível 5 numa escala que vai de 1 (menor nível socioeconômico) a 7 (maior nível socioeconômico). Isto significa que

[...] os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade. (NOTA TÉCNICA INSE, s/p, s/a)

Distribuí entre os/as alunos/as das turmas pesquisadas um questionário socioeconômico que me ajudou a traçar um perfil mais refinado da turma. Além disso, enviei um questionário também aos/às responsáveis pelos/as alunos/as, visando obter algumas informações que as crianças não souberam fornecer.

Dentre as trinta crianças matriculadas na turma pesquisada da Escola 1, 22 (73,3%) devolveram o questionário socioeconômico direcionado à família (Apêndice D) e as mesmas 22 responderam ao questionário socioeconômico direcionado a elas próprias (Apêndice C). Na Escola 2, cujo número de alunos/as variou entre 28 e 32 ao longo do período em que estive presente na escola, 16 (57,1% de 28 alunos/as) devolveram o questionário sócio-econômico direcionado à família (Apêndice D) e 21 deles/as (75% de 28 alunos/as) responderam ao questionário sócio-econômico direcionado à eles/as próprios/as (Apêndice C)³³.

Com relação aos resultados obtidos na análise dos questionários enviados à família (Apêndice G), na Escola 1, no que diz respeito à escolaridade da mãe, a maioria

³² O Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) tem como objetivo “contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, pois os processos de ensino e de aprendizagem, em sociedades que apresentam desigualdades sociais, são condicionados, em parte, pelas posições dos públicos atendidos na hierarquia social, explicitadas por seu padrão de vida” (NOTA TÉCNICA INSE, s/p, s/a). Esse indicador é construído a partir das informações obtidas com os alunos/as que responderam a mais de três questões do questionário contextual das avaliações em larga escala conduzidas pelo INEP, ou seja, a Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. As questões destes questionários dizem respeito à renda familiar, à posse de bens, contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos/as estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis.

³³ Um quadro com a sistematização destas respostas está disponível no Apêndice H.

delas, 36,4%, possui Ensino Superior completo, seguido de perto pelas mães com Ensino Médio completo (31,8%). Já na Escola 2, a maioria das mães possui Ensino Médio completo (43,8%) e logo em seguida, com 31,2%, Ensino Fundamental incompleto. No que diz respeito à escolaridade dos pais, na Escola 1 36,4 deles possui Ensino Superior completo. Chama a atenção o número de não resposta (18,2% do total) equivalendo aos pais que não residem com as crianças. Na Escola 2, prevalece o Ensino Fundamental incompleto (31,2%) com maior número de respostas ao questionário.

No que concerne à situação do local de residência das crianças, na Escola 1 81,8% das respostas ao questionário se referem à casa própria (quitada ou em financiamento). Na Escola 2 43,8% das respostas mencionam que residem em casas próprias e 37,5% em casas alugadas. Quanto à renda familiar mensal, na Escola 1 prevaleceu a renda de seis ou mais salários mínimos³⁴ com 36,4% do total de respostas ao questionário. Na Escola 2 a renda mais mencionada foi a de 1 a 2 salários mínimos (31,2%). Ainda que o INSE aponte que, no geral, a renda das famílias destas duas escolas é parecida, nestas turmas a situação socioeconômica das famílias dos/as alunos/as da Escola 1 é superior ao da Escola 2, mesmo se considerarmos que houve maior número de respostas na Escola 1 (por isso a referência às porcentagens de resposta).

3.3 – Procedimentos de coleta de dados

Como já foi dito, assumo como desafio o trabalho com o aporte teórico-metodológico proposto por Pierre Bourdieu, bem como com conceitos estruturantes da produção deste teórico, como *habitus*, campo, violência simbólica, entre outros. Refiro-me a essa opção como desafio por considerar que a teoria da prática coloca grande peso sobre as escolhas e a postura investigativa do/a pesquisador/a para mobilizar as técnicas de pesquisa que melhor se adequem à abordagem rigorosa de seu problema de pesquisa. Neste sentido, concordo com a afirmação de Bourdieu (1989) de que:

[...] é preciso desconfiar das recusas sectárias que se escondem por detrás das confissões de fé demasiado exclusivas e tentar, em cada caso, mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objecto, possam parecer pertinentes e que, dada as condições práticas de recolha de dados, são praticamente utilizáveis. [...] Em suma, a

³⁴ Que equivalia a R\$ 788,00 em 2015.

pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina [a sociologia] – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Apetecia-me dizer: ‘É proibido proibir’ ou ‘Livrai-nos dos cães de guarda metodológicos’”. (p. 26)

Deste modo, no projeto de pesquisa que apresentei à Faculdade de Educação da UFG fiz apenas uma listagem das técnicas mais comuns quando se pensa a pesquisa na escola, pois acredito que a realidade pesquisada, que conta com sua própria dinâmica e que não posso apreender *a priori*, poderia me indicar outros procedimentos metodológicos para o alcance de meus objetivos. A pesquisa contou com observação participante de cerca de 120 horas em cada uma das escolas (em momentos de aula e revezando entre o recreio das crianças e dos/as professores/as), participação nos conselhos de classe, e realização das entrevistas com professores/as, coordenadoras e as crianças. Infelizmente, enfrentei muitas dificuldades e não consegui abordar as famílias das crianças, o que nos traria informações valiosíssimas sobre os valores que norteiam a socialização familiar das crianças.

Tive, também, que enfrentar a questão da especificidade dos sujeitos pesquisados, pois o fato de pesquisar com crianças, por si só, convidou-me ao estranhamento e adaptação das técnicas tradicionais de coleta e análise de dados. Neste sentido, durante a pesquisa de campo fui experimentando quais as melhores maneiras de aproximação, entendendo também que cada criança tem um modo de ser que lhe é peculiar, o que exigiu posturas diferenciadas de minha parte enquanto pesquisadora. Por exemplo, no caso de crianças tímidas foi interessante fazer a entrevista em duplas ou trios, junto com amigos ou amigas mais próximos/as, para que elas se sentissem mais à vontade. No caso de crianças mais extrovertidas, que gostam de chamar a atenção para si, a conversa individual se mostrou mais produtiva.

Outra questão que também permeou minha entrada em campo se refere ao papel do/a pesquisador e às tramas nas quais ele/a se insere ao adentrar a escola com esta função.

Sendo uma instituição hierarquizada, na qual os papéis dos adultos presentes estão bem delimitados, [a escola é] um campo social particularmente delicado para o posicionamento dos pesquisadores e mereceriam especial atenção os efeitos que sua presença e as relações

que estabelece com adultos e crianças causam sobre o material empírico produzido. (CARVALHO, 2011, p. 207)

Entendo que essas reflexões são importantes e “partem do pressuposto de que o próprio processo de pesquisa é uma prática social e está situado num contexto histórico-cultural, permeado por relações de poder, como qualquer outro aspecto da sociedade” (CARVALHO, 2011, p. 207). Assim, chamo a atenção para a forte questão geracional – e conseqüentemente de poder – que se apresenta entre pesquisador/a e pesquisado/a, no caso da pesquisa com crianças, e também para a relação com os/as adultos/as, relação complexa e que mobiliza suas representações sobre a universidade, relação teoria e prática (sendo a pesquisadora representante da teoria, considerada por muitos/as professores/as insuficiente para a solução de seus problemas cotidianos), entre outras. Pois,

A reação do "nativo" diante de nossa pessoa – seja ela de dissimulação, adulação, hostilidade, franqueza ou indiferença – é um dado fundamental da análise que diz muito sobre relações de desigualdade e dominação. Mas seria um engano igualmente ingênuo reduzir a realidade àquela dimensão que diz respeito a nossa presença. (FONSECA, 1999, p. 65)

Levando tudo isso em consideração, a escolha das técnicas de levantamento de dados foi feita de forma a privilegiar as que se mostraram mais relevantes, mas também as que foram possíveis de serem realizadas. As escolas, por exemplo, não permitiram que várias crianças se ausentassem da sala ao mesmo tempo, o que inviabilizou a condução de grupos focais. Dessa forma, segui em frente lidando com as condições objetivas que me foram apresentadas, mas sem descuidar do rigor e da objetividade necessários à pesquisa acadêmica.

3.3.1 – Início da observação: papel da pesquisadora e condução da pesquisa de campo

Desde o início da observação fui muito bem recebida na Escola 1: tanto as crianças quanto os e as docentes e coordenadores/as foram muito solícitos/as e abertos/as à minha presença. Trata-se de uma escola habituada a receber estagiários/as e pesquisadores/as, e percebi que isto fez diferença em meu acolhimento. Deste modo, sempre tive acesso aos documentos solicitados, às reuniões entre os/as docentes e destes/as com as famílias das crianças.

Com o avançar dos dias, os/as professores/as foram se acostumando ainda mais com minha presença e alcancei maior proximidade com as crianças, o que me levou a um impasse. Enquanto adulta naquele espaço, era continuamente abordada para tirar alguma dúvida, dar alguma orientação ou autorizar a saída da sala, por exemplo, e sempre me esquivava das que tinham um claro caráter disciplinador, buscando a construção de uma relação na qual não fosse identificada como parte dos/as funcionários/as da escola, com função e fala institucional a cumprir. Por se tratar de uma pesquisa que propõe a observação participante, sempre tive dúvidas quanto aos limites entre a participação positiva, por assim dizer – que geraria maior proximidade com os sujeitos no campo – e a negativa, relacionada à coerção e à assunção de posturas de cunho disciplinador – que poderiam levar as crianças a não serem tão sinceras ou a temer represálias se questionassem posturas assumidas pelas escolas durante as entrevistas ou mesmo nas interações informais – o que dificultaria o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa. Este temor se justifica porque, com relação à observação participante:

[...] decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de um *continuum* que vai desde a imersão total na realidade até um completo distanciamento. As variações dentro deste *continuum* são muitas e podem inclusive mudar conforme o desenrolar do estudo. Pode acontecer que o pesquisador comece o trabalho como um espectador e vá gradualmente se tornando um participante. Pode também ocorrer ao contrário, isto é, pode haver uma imersão total na fase inicial do estudo e um distanciamento gradativo nas fases subsequentes. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28)

Desenvolvi a pesquisa empírica com a convicção de que o/a observador/a, principalmente quando orientado/a por um problema de pesquisa como o expresso aqui, que precisa do apoio das crianças e dos/as professores/as para ser abordado, deve procurar não se identificar com nenhum grupo particular (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Deste modo, ao longo do tempo em que estive em campo precisei redefinir qual grau de envolvimento dentro da observação participante adotaria. Percebi que quando demandavam minha intervenção em alguma situação, algumas vezes desejavam que acompanhasse algum/a aluno/a que estivesse demonstrando dificuldade com o conteúdo, ou seja, era muito comum que a atendida fosse uma das meninas visadas pela pesquisa. Dessa forma, percebi que atender às solicitações fazia com que a professora tivesse em mim um apoio em sala, muitas vezes me tomando como confidente, estreitando nossa relação, ao

mesmo tempo em que permitia uma proximidade maior destas meninas, caracterizando o que denominei acima como participação positiva. Decidi permanecer auxiliando quando solicitada ou mesmo me adiantar aos pedidos dos/as professores/as para que pudesse escolher aquelas que seriam alvo da intervenção, partindo do pressuposto que qualquer escolha traria ônus – e também bônus – à condução da pesquisa.

Duas situações me deixaram mais tranquila com relação à decisão tomada. A primeira aconteceu enquanto auxiliava Helena³⁵, uma das meninas com dificuldade da Escola 1. Um professor solicitou que ela lesse em voz alta a resposta que tinha dado para um exercício, e ela respondeu que tinha esquecido o caderno em casa. Entretanto, confidenciou-me depois, sussurrando, que o caderno estava na mochila e que, na verdade, ela tinha vergonha de ler para a turma toda. Numa outra ocasião, na qual a coordenadora substituiria um professor que faltou, as crianças, aproveitando que ela não conhecia seus lugares na sala e que demorou um pouco para chegar, escolheram onde sentar por afinidade, ignorando o “mapa de sala” e sem se importar com a minha presença em sala. Perguntei depois para uma das meninas, Carla, que estava perto de mim:

Pesquisadora: Por que vocês mudaram de lugar? Você acha que a Sandra [coordenadora] brigaria se soubesse que vocês trocaram de lugar?

Carla: Acho que sim, mas ela só ia ficar sabendo se você contasse, mas a gente já sabia que você não ia fazer isso...

As crianças demonstraram, com esta atitude, que embora não entendessem exatamente os motivos da minha permanência naquele espaço, ao menos sabiam o que eu *não faria* ali. Em diversas conversas, com a turma toda, e outras mais informais, individuais ou conversando com grupos pequenos, deixei bastante explícito que elas poderiam contar com a minha ajuda nos momentos que os/as professores/as permitissem, mas que não era minha função naquele espaço ser disciplinadora nem registrar para averiguações posteriores o comportamento deles/as em sala.

Na Escola 2 ocorreu uma aproximação semelhante. Ainda que os/as professores/as não solicitassem minha ajuda com muita frequência, em algumas situações oferecia ajuda a uma ou outra criança com mais dificuldade ou acompanhava-as ao pátio no horário do lanche e estes se constituíram como momentos mais livres,

³⁵ Todos os nomes das crianças, bem como de familiares, docentes e outros/as funcionários/as das escolas são fictícios.

fora de todo o controle da sala de aula, que serviram para estreitar laços com as crianças. Depois de algum tempo, numa troca de professores, enquanto esperávamos que a professora da próxima aula chegasse, algumas meninas me confidenciaram que elas tinham um “truque” para saber se a professora estava chegando: elas olhavam a sombra que um corpo projetaria nas altas janelas da sala de aula que davam para o corredor e, caso fosse aquela professora que aguardávamos, especificamente, elas ouviriam também o barulho do salto dos sapatos que ela costumava utilizar. Assim como ocorreu na Escola 1, estes “segredos” confidenciados a mim pelas crianças também demonstraram que ainda que elas não entendessem muito bem a minha função ali (no início perguntavam o que eu fazia para o governo), elas acabavam por reconhecer que eu era uma adulta que não tinha uma função disciplinadora ou punitiva dentro da escola.

3.3.2 – A condução das entrevistas

As condições de trabalho do corpo docente nas duas redes também influenciaram a condução da pesquisa. Na Escola 2, principalmente devido ao afastamento de cerca de três semanas de uma docente, as entrevistas só puderam ser realizadas em brechas nos horários dos/as professores/as, uma vez que seus horários de estudos não estavam sendo respeitados pois não havia professores/as sobressalentes para substituir a profissional afastada.

Ainda com relação a isso, outra questão que se colocou foram as “dobras”: muitos/as professores/as atuam concomitantemente nas redes municipal, estadual ou em escolas privadas, ou seja, nos outros turnos (noturno e diurno) em que não lecionavam na escola pesquisada, estavam atuando em outro local. Tudo isso interferiu de forma contundente no levantamento de informações, sendo que as entrevistas conduzidas nesta escola sempre estiveram limitadas pelo tempo do próximo sinal, quando os/as docentes deveriam entrar novamente em sala. Enquanto pesquisadora, muitas vezes fiquei bastante constrangida por conduzir entrevistas nos únicos 50 minutos de planejamento (ou mesmo de descanso) que os/as professores/as dispunham na semana. Tive, inclusive, que desistir de entrevistar o professor Alex pela incompatibilidade de horários, uma vez que marcamos a entrevista por três vezes e em todas tivemos que adiá-las por conta das substituições.

Na Escola 1, cujos professores/as em sua maioria trabalham em regime de dedicação exclusiva, não enfrentei esta dificuldade. Nela, foram realizadas três entrevistas com docentes (roteiro no Apêndice A): Lúcio, Roberto e Luana. Na Escola 2, entrevistei Maria, Beatriz (professora que foi substituída ao longo do ano letivo para que pudesse assumir a sala multifuncional), Vagner e, ainda, uma das coordenadoras, Arlete. No início da pesquisa não pretendia entrevistar outros/as funcionários/as da escola, mas esta profissional se mostrou ao longo da pesquisa como uma pessoa muito importante no controle disciplinar da escola e assim decidi incluí-la entre os/as entrevistados/as.

Dentre as 30 crianças matriculadas no 4º ano B da Escola 1, que possuíam à época entre nove e dez anos de idade, 13 foram autorizadas a participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E) por um/a responsável por elas. Na Escola 2, cuja idade dos/as estudantes também era entre nove e dez anos, o número de alunos/as matriculados/as e frequentes oscilou entre 28 e 32 ao longo do ano, 14 deles/as foram autorizadas a me conceder entrevista por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo/a responsável. Além disso, todas as crianças assentiram em participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice G).

3.4 – Achados da pesquisa

Nesta parte do texto teço considerações sobre as relações estabelecidas na escola, destacando as interações que me pareceram mais reveladoras da existência de um padrão diferenciado de comportamentos incentivados para meninas e meninos. Além disso, comento as opiniões manifestas pelos/as professores/as sobre desempenho escolar, buscando perceber se elas delineiam um perfil de bom/boa aluno/a atrelada ao gênero do/a estudante. E ainda, como não poderia deixar de ser, trago a opinião dos/as alunos/as sobre as expectativas de gênero, de desempenho escolar, de amadurecimento que repousam sobre eles/as, além de comentar as menções aos significados de “ser menina” na vida e na escola segundo o depoimento das meninas consideradas “com dificuldade”.

3.4.1 - A questão das classificações em campo

O fato do/a professor/a manter uma relação de longa data com a escola pode fazer com que ele/a, quando se envolve em alguma situação de pesquisa, tenha a falsa impressão de que conhece tudo sobre a realidade pesquisada. Alertada por Bourdieu (1999) de que “se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (p. 31), em minha pesquisa empírica levei bastante a sério a postura de abertura para as novas situações que se apresentavam. Neste processo, repensei termos utilizados no projeto de pesquisa, encontrei situações que me trouxeram informações que divergiam da bibliografia sobre desempenho escolar e gênero, adaptei minha postura de pesquisadora frente às demandas dos sujeitos em campo, revi minha lista de quais seriam os/as entrevistados/as, e posso afirmar que trabalhar com Bourdieu forneceu a liberdade necessária para lidar com tudo isso.

Além disso, justamente por ter Bourdieu como interlocutor privilegiado, não pude deixar de refletir também sobre as formas e termos de classificação utilizadas nesta pesquisa, levando em conta que

[...] a ciência social, que é obrigada a classificar para conhecer, só tem alguma probabilidade não já de resolver, mas de, pelo menos, pôr corretamente o problema das classificações sociais e de conhecer tudo o que, no seu objeto, é produto de actos de classificação se fizer entrar na sua pesquisa da verdade das classificações o conhecimento da verdade dos seus próprios actos de classificação. (BOURDIEU, 1999, p. 111)

Como já comentei no início do texto da dissertação, as formas de classificação são arbitrárias e dizem mais sobre a intenção do/a classificador/a do que da verdade dos fenômenos sociais em si. Acredito que admitir isso é avançar no entendimento de que as práticas científicas também se apresentam como práticas interessadas, e que colocar essa questão em pauta me ajuda na execução de uma pesquisa que prima pelo rigor ao mesmo tempo em que aloca o conhecimento científico entre as demais práticas sociais tornando-o passível, portanto, de problematização, inclusive pelos próprios sujeitos pesquisados.

Dito isso, ressalto que categorizar o desempenho escolar das crianças não se mostrou como uma tarefa fácil aos/às professores/as pesquisados/as, pois muitas vezes senti que as perguntas que fazia a eles/as causavam incômodo. Beatriz, uma das professoras entrevistadas da Escola 2, por exemplo, preferiu não citar o nome dos/as

alunos/as na entrevista, mesmo depois de alertada de que os nomes verdadeiros das crianças não seriam expostos na dissertação, uma vez que sua recusa se referia à inexatidão dos “rótulos” na educação entendida como processo. Ela disse: “não gostaria de citar nomes porque eu acho que aí fica muito, né, a gente taxa a criança que está em processo e aí amanhã a criança desponta lá na frente”. Apesar disso, e de ser uma das professoras que saiu em defesa de três alunos/as desta turma no conselho de classe do primeiro trimestre³⁶ apontando que não poderiam ser avaliados com os mesmos critérios do restante da turma pois eram alunos/as que estavam “em processo”, que haviam acabado de ser alfabetizados/as, ela não questionava o princípio de hierarquização entre as crianças, pois atribuía notas às crianças sem que eu tenha presenciado qualquer questão com relação a isso.

Outros/as professores/as apontavam a dificuldade de se classificar os/as alunos/as entre bons/boas e maus/más:

Luana: Eu não sei se é tão fácil falar o que é um bom aluno, as características, da mesma forma que não é fácil dizer o que é um bom professor.

Maria: É tão subjetivo isso, é muito subjetivo. Como definir o bom aluno ou mau aluno sem ser injusta com os que estão se esforçando?

Lúcio: É difícil, né, [dizer quais são os bons alunos] porque a gente também vê o potencial, há muitos alunos com potencial.

Qualquer termo utilizado para classificar as crianças partiria da arbitrariedade para se estabelecer, uma vez que não há um correto, verdadeiro, mas sim escolhas que se colocaram em diversos momentos da pesquisa. Dessa forma, perguntei por bons/boas e maus/más alunos/as já aguardando que críticas pudessem ser feitas a essa distinção, tal qual em Carvalho (2009). Carvalho aponta que esse questionamento “implicava uma atitude de contestação à relação de autoridade entre entrevistadora – representante da universidade e do conhecimento estabelecido – e entrevistada – representante da prática, sem tanta legitimidade social. (p. 82)”. Ela nota que as professoras que questionavam esse procedimento eram as que se sentiam mais à vontade para subverter essa lógica (seja por causa da instituição na qual se formaram ou pelo domínio da prática demonstrada), mas em minha pesquisa empírica percebi que a situação era um pouco diferente.

³⁶ Na rede municipal de Goiânia o ano letivo é organizado em trimestres e não em bimestres como na maioria das redes de ensino.

Três dos/as entrevistados/as destacaram a minha inexperiência, mesmo sem conhecer minha trajetória profissional ou acadêmica. Um dos professores chegou a dizer “quando você for para a escola, na prática, vai ver que as coisas não são tão simples assim”, numa conversa informal, e entendo que há duas possíveis explicações que se conjugam neste julgamento: minha idade, menor do que a dos/as professores/as, e também o fato de me entenderem como estagiária, apesar das conversas nas quais expliquei minha condição na escola. Com este discurso, estes/as professores/as deixam entrever a importância que conferem à prática profissional em detrimento da formação teórica ou adquirem esta postura como uma forma de se resguardarem da intromissão da universidade – a “teoria” personificada na presença da pesquisadora – em suas salas de aula, como apontou Carvalho na citação do parágrafo anterior.

Dois professores destacaram, ainda, a diferença sobre a boa/má criança e o bom/mau aluno/a, dando destaque à divergência com os termos aluno/a e criança, e não à bom/mal.

Roberto: a criança para mim é mais do que um aluno. A boa criança, então, para mim, é aquela que já é um cidadão, ela lida com dinheiro, ela sabe sobre sexo, ela sabe dos problemas familiares, entende um pouco de conjuntura política, tudo, mas ela consegue filtrar isso e ser parceira do próximo, ouvir o próximo, ser co-partícipe, entender as limitações da escola, sabe, participar integralmente daquilo lá.

Vagner: às vezes a gente coloca... Olha, se a gente conseguisse dividir o que é criança e o que é aluno. Assim, ser um bom aluno não é ser uma boa criança. Na turma D, por exemplo, a gente pode ver boas crianças, que não é que são alunos ruins, mas se a gente for pensar num aluno bom... Eu não estou falando de comportamento, veja bem, estou falando de ser um ser humano aprendiz, vou usar o termo aprendiz. Nós temos uma aluna ali que se nós formos ver comportamentalmente, de comportamento, é ótima, mas ela não é uma aluna brilhante, não tem essa postura de aprendiz, de curiosidade. Então têm várias nuances aí.

Essas falas são bastante interessantes por demonstrarem que estes/as professores/as se preocupam com outras dimensões de sociabilidade daquelas que, antes de serem alunos/as, são crianças. Entendo que a questão central a ser destacada é: “será possível resumir o que se espera de uma criança àquilo que esperamos de um/a aluno/a?”, ou, de outra maneira, “não seria o ideal de aluno uma contradição com o que é ser criança?”. Ainda assim, os dois professores traçam perfis, em outros momentos da entrevista, do que consideram ser bons/boas ou maus/más alunos/as.

Outros questionamentos versavam, ainda, sobre a classificação racial, apontando a dificuldade de identificação com as categorias do IBGE. Mônica, uma professora de outra turma da Escola 2 que estava na sala de professores/as no momento em que fiz o pedido de classificação racial para os/as professores/as da turma D, comentou, entre assustada e chateada:

Mônica: Isto só pode estar errado! Por que o IBGE faz isso? Eu não lembro de ter que responder a censo com essas opções, mas se tivesse eu não responderia, pois não sou preta nem parda, eu sou é negra! Que coisa mais ridícula fazer a pessoa se identificar desse jeito!

Do mesmo modo, Carla, uma aluna da Escola 1, marcou a opção “preta” no questionário socioeconômico dirigido às crianças mas anotou, ao lado da palavra “preta”, “negra”. Expliquei a ambas que estas eram as atuais categorias com as quais o IBGE lida, que há uma grande discussão sobre a melhor forma de classificação racial da população brasileira e ainda que, na análise dos dados, pardos/as e pretos/as formam a categoria negros/as.

É interessante notar que, na pesquisa de Carvalho (2009), que também se pautou nos termos utilizados na classificação racial do IBGE, apenas uma professora, também negra, se incomodou com o termo proposto e comentou sobre a categoria “preto”. Esta professora disse:

[...] me classifico como negro. Essas categorias que vieram do IBGE, nós demos também para os pais dos alunos responderem [...]. Mas eu fiquei em desacordo pela palavra preto. Não é preto, é negro. Não é negro? Eu não sei, mas eu me classifico como preto. Na minha certidão de nascimento é parda, mas parda, para mim, eu acredito que não existe. Eu não sei, que cor é parda? Para mim é preto ou negro, né? Mas eu acredito que esteja errado. Alguma falha houve, não é possível. Para mim, não existe preto também, mas negro. Como pardo também, para mim, não existiria. O preto é cor de alguma coisa: a cor da sua bolsa, não cor da raça (Jussara). (CARVALHO, 2009, p. 67)

Penso que duas explicações podem estar conjugadas nestas situações: a forte atuação dos movimentos negro na atualidade, que traz à tona a importância de afirmação da negritude, o que poderia explicar inclusive a recusa ao termo “pardo”, e também o que afirmei anteriormente sobre a não-neutralidade dos termos utilizados. A palavra “preto”, diferentemente da palavra “branco”, por exemplo, é no senso comum associada a um valor negativo, por mais que os movimentos negros façam esforço no sentido de ressignificação e posituação do termo. Ainda que isto não faça com que

estas mulheres deixem de se classificar como tal, faz com que questionem a atribuição desta cor à sua cor de pele³⁷.

3.4.2 - Bons/boas alunos/as, maus/más alunos/as e expectativa sobre a escola: a visão dos/as professores/as e das crianças

Todos/as os/as docentes entrevistados/as, apontando ou não a dificuldade de classificação, trabalharam com a ideia de bons/boas e maus/más alunos/as, conjugando aspectos comportamentais e de desempenho em seus julgamentos. Dois professores/as entrevistados/as na Escola 1 apontam que o/a bom/boa aluno/a:

Lúcio: [...] é aquele que participa, você sabe, que a gente está discutindo um texto... Por exemplo, ontem a gente começou a falar sobre consumismo, eu levei uma reportagem sobre consumismo infantil e aí me encanta e me entusiasma aquele aluno que após a leitura ali já levanta o dedo querendo comentar e comenta, então você percebe que ele prestou a atenção na leitura do texto, então um bom aluno para mim é este que participa, é aquele aluno que quando é convidado a fazer uma leitura ele vai e lê, ele comenta espontaneamente, e que também tenha atitudes solidárias com os outros colegas então às vezes a gente tem bons alunos que são egoístas e que se acham, né, então eu já vejo como um problema.

Luana: [...] faz tarefa de casa, participa da aula, tira suas dúvidas, mostra em algum momento interesse pela aula, independente de quem seja o professor, né. Eu acho que é isso, caracterizaria com esses pontos: participar da aula, tirar suas dúvidas, fazer tarefa, se mostrar interessado naquilo que está sendo ensinado.

Estes depoimentos destacam a participação, o interesse, a postura ativa no processo de aprendizagem (a ponto de saber quais são suas dúvidas e poder verbalizá-las) como características de bons/boas alunos/as. É interessante perceber que os/as professores/as valoram positivamente a participação espontânea na aula e a proatividade, pois esse dado, levantado também por outros trabalhos (BRITO, 2006; CARVALHO, 2009; SILVA, 1999), coloca em xeque o argumento de que as meninas estão se saindo melhor na escola porque seriam mais passivas ou submissas. O perfil de aluno/a traçado pela maioria dos/as professores/as valoriza a autonomia no processo de ensino-aprendizagem, apontando inclusive que o/a bom/boa aluno/a não é o que não

³⁷ Infelizmente os dados levantados com relação às questões raciais na escola foram insuficientes para que pudesse inclui-los na análise empreendida aqui, mas ainda assim considere importante trazer esta questão da classificação racial que se destacou entre as situações verificadas nas escolas.

erra, mas o que se esforça para aprender. Como em Brito (2006, p.137), “[...] rompe-se aqui a ideia 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”. Outro ponto destacado pelo professor Lúcio é a solidariedade, também mencionada pelo professor Roberto, entre as características dos/as bons/boas alunos/as, o que se relaciona à filosofia de formação humana da Escola 1.

Com relação ao/à considerado/a mau/má aluno/a, o que o/a caracterizaria seria:

Luana: Um aluno que conversa, que não faz tarefa, que nunca participa espontaneamente, você tem que estar lá “fulano, responda tal coisa”, que você não sabe o que está pensando porque ele nunca se expressa, se você só vai descobrir o que ele está pensando no momento da avaliação, eu acho que este não é um bom aluno, é um mau aluno, acho que é isso.

Lúcio: É o contrário do bom aluno. É aquele que desestabiliza, sabe, por causa de seu comportamento, que é indisciplinado. Todo o resto a gente pode dar um jeito, agora aquele que não quer e ainda atrapalha os demais, este é o mal aluno. Mas o mau aluno é também aquele que não participa, que não se nota a presença em sala de aula.

Roberto: [o mau aluno é] uma criança que não respeita o próximo, que é agressiva, não é tanto o caso nosso, nesta escola, mas já trabalhei em outras escolas que tinha isso, é uma criança [...] meio dispersa, desinteressadas com as coisas e com o próximo, sabe, ela não consegue se concentrar. Assim, às vezes a culpa não é da criança, é do processo que ela é constituída, família, escola e sociedade, se tudo isso não estiver estruturado ela fica sem base e aí ela não se estrutura.

Sobre o/a mau/má aluno/a, o discurso gira em torno do contrário do/a que seria um/a bom/boa aluno/a, também mesclando aspectos comportamentais e de desempenho, mas enfatizando os comportamentais. É interessante notar, mais uma vez, que não surgiram características como “dificuldade em aprender”, “uma criança que não sabe fazer a tarefa”, “que não assimila os conteúdos”, mas sim as relacionadas à falta de proatividade, ao desinteresse, à dispersão, à agressividade, diretamente ligada às atitudes no ambiente escolar. Um dos professores ainda menciona o papel da família e da sociedade, “do processo que ela é constituída” e da estruturação necessária nestes outros âmbitos para que a criança possa se sair bem na escola, num sentido de desresponsabilização da criança por seu desempenho (ou comportamento) na escola.

Na Escola 1 todas as crianças entrevistadas citam que para ser bom/boa aluno/a, nesta escola, é preciso “participar da aula”, o que evidencia um alinhamento entre as expectativas docentes e a visão dos/as alunos/as, tal qual exposto nos excertos abaixo:

Leandra: E essas pessoas [que ela havia citado anteriormente como melhores alunas] eu acho que elas são mais inteligentes porque elas debatem mais com os professores...

Pesquisadora: O que mais vocês acham que uma criança tem que fazer para ser considerada uma boa aluna?

Leandra: Tem que elaborar, né, conseguir falar, tem que prestar atenção na explicação, estudar mais, mesmo que não for o dia da matéria tem que estudar...

Tatiana: É, eu também acho isso... Aí essa pessoa ela tem que parar de conversar e prestar mais atenção no professor, porque aí você aprende mais e consegue fazer a tarefa bem feita.

Pesquisadora: E você Carla, o que acha?

Carla: Eu acho que você tem que estudar mais, prestar mais atenção na aula, não conversar, fazer todas as tarefas, falar o que você acha do assunto, tirar dúvidas com o professor...

Nestes excertos, que de certa forma sintetizam a opinião dos/as outros/as alunos/as entrevistados/as, é interessante observar a relação de causa e efeito na fala de Leandra: os melhores alunos da sala, segundo ela, não são naturalmente inteligentes e por isso participam mais das aulas. Ela acredita que eles/as debatem mais com os/as professores/as e por isso podem ser considerados/as os/as mais inteligentes. Assim como no caso dos/as professores/as, os aspectos disciplinares se sobrepõem aos de desempenho, pois a referência é prestar atenção, parar de conversar, “falar o que você acha do assunto”. Outras menções, como “estudar mais” ou “tirar dúvidas com o professor”, retomam a ideia de que o esforço, e não a inteligência inata, é que explicariam o melhor desempenho de algumas crianças.

Já na Escola 2, percebe-se o que os/as professores/as consideram como bons/boas e maus/más alunos/as nos excertos selecionados abaixo:

Maria: o bom aluno é aquele que, além do que foi ensinado dentro da sala de aula, foi buscar outras fontes fora daquele assunto que foi tratado para que eles tivessem um aprendizado mais substancial, sabe? Porque aquele aluno que fica só com aquela informação que o professor passou dentro da sala, eu acho muito pouco, o tempo é muito rápido para nós, para ensinar dentro da sala de aula e eu sinto

falta disso nos alunos da rede pública. Na rede particular eu tinha isso, alunos que iam em busca e chegavam “professora, eu pesquisei isso”, “professora, eu sei tal coisa”, participavam ali na frente, muitas vezes contribuía comigo também, porque algumas coisas nem eu sabia das pesquisas deles e eu gosto disso, eu acho que o bom aluno é esse. O bom aluno não é aquele que só tira boas notas nas provas, o bom aluno é aquele que todo momento ele é responsável com as suas atividades, ele faz as pesquisas, ele respeita seus colegas, ele respeita o professor, ele faz com que as coisas aconteçam de uma forma harmoniosa dentro do processo de aprendizagem. Eu creio que o bom aluno seria este. Já aquele que não leva a sério seus estudos, aquele que não respeita as regras de convivência da escola, aquele que não se preocupa com o seu futuro, né, porque na verdade o maior prejudicado vai ser ele, ele que não está se preocupando, que não está dando valor àquilo que ele está recebendo, que é o aprendizado. Esses são alunos ruins, maus alunos. E é o que nós temos, viu, em grande parcela na rede municipal. Alunos que não querem. Eu já lidei com alunos que não queriam nada, nada mesmo, você podia falar, pedia para sair, para fazer na coordenação e não faziam, não faziam nada.

Vagner: o bom aluno que eu penso, ele não precisa ser 100% comportadinho, bonitinho, quietinho. É um aluno que ele até pode dar umas escorregadas de comportamento, mas é um aluno que assimila, um aluno que pega. Se a gente for pensar numa criança muito boa de comportamento, uma gracinha, a Eva, mas será que ela é aprendiz, será que ela assimila bem? Ou ela só faz aquilo que ela pensa que a gente quer que ela faça? Uma menina na qual a gente vê esse casamento entre desempenho e comportamento na sala é a Laís. Agora, pega o Éverton: ele é um menino custoso, que fala mais do que tudo, mas que nas minhas aulas ele assimila, ele é aprendiz neste sentido que eu estava falando.

Beatriz: Eu penso, é minha forma de pensar: nós temos muitos alunos que têm defasagem na aprendizagem Mas neste processo o que eu posso te dizer que seja um bom aluno ou um mau aluno, o diferencial, está nos pais, na família. A criança quando ela tem o acompanhamento dos pais é notório na sala de aula, então acredito que não esteja na criança em si, que a essência da criança seja ter dificuldades, mas sim no acompanhamento que ela tem. Porque às vezes uma criança tem mais dificuldade, mas se ela é bem acompanhada pelos pais, os pais são presentes e ela tem professores que se empenham em alcançar as crianças, elas são alcançadas. Um exemplo disso que a gente tem, de uma criança que passou com muita dificuldade de aprendizagem o tempo todo, e aí nós convocamos os pais e os pais compareceram e ela também se interessou e hoje, uma criança que a priori a gente achava que era disléxica, está lendo, está escrevendo. Então tudo é questão assim, eu penso, que tudo é questão de um bom acompanhamento da família, a família ser parceira nesse processo de ensino aprendizagem. Onde está o diferencial para a criança, a criança em si só, eu não colocaria assim pra você um bom aluno ou mau aluno. Eu poderia colocar “N” coisas aqui, dizer que aquela que faz todas as tarefas, mas para ela fazer a tarefa depende do acompanhamento em casa, dificilmente a criança tem autonomia para chegar por ela sozinha e fazer, falar assim “agora é hora de fazer a

tarefa” se ela não tiver um acompanhamento. Então o diferencial acredito que esteja neste processo de acompanhamento familiar.

Como na Escola 1, a participação também é valorizada de acordo com o discurso dos/as professores/as. A professora Maria cita que aos/às alunos/as da rede municipal faltava o tipo de participação que ela verificava em sua prática nas escolas particulares, um tipo de envolvimento que transcende a sala de aula e se utiliza de outros recursos informacionais para ampliar aquilo que foi estudado em aula. Em nenhum momento, porém, a professora se indaga sobre a heterogeneidade de escolas particulares e públicas, tomando a escola particular, no geral, como modelo, e também não questiona as condições de vida e estudos dos dois grupos de alunos/as. O professor Vagner aponta aqui uma questão mais ligada aos aspectos cognitivos, mencionando que Éverton “é um aluno que ele até pode dar umas escorregadas de comportamento, mas é um aluno que assimila, um aluno que pega”. Beatriz, por sua vez, segue no mesmo caminho do professor Roberto, da Escola 1, colocando a responsabilidade pelo desempenho de seus/suas alunos/as em fatores extra-escolares.

Nenhuma criança entrevistada na Escola 2 apontou o envolvimento nas atividades, entre outros aspectos mencionados pelos/as professores/as, como uma característica inerente ao/à bom/boa aluno/a, num claro descompasso entre as visões docentes e discentes do que deve ser feito para se obter sucesso na escola:

Pesquisadora: O que vocês acham que um aluno tem que fazer para ser considerado um bom aluno ou boa aluna?

Danúbia: Tem que fazer as atividades todo dia, tem que se concentrar, não pode conversar com ninguém, só pode sair quando o professor deixar...

Raiane: Estudar, ficar quieto no lugar, fazer as tarefas certas, fazer todas as tarefas, todas as lições de casa, e não conversar. Eu acho que é isso.

Nesta escola pude notar um desacordo entre os entendimentos do que é ser bom/boa aluno/a, pois ainda que os/as professores/as mencionem a participação, a proatividade, que o aluno “pode dar umas escorregadas de comportamento”, como se pronunciou o professor Vagner, esta informação não chega até os/as alunos/as, que descrevem o/a bom/boa aluno/a como passivo/a, submisso/a, estático/a em sala de aula.

3.4.3 - As meninas com dificuldade e a escola

A principal constatação advinda da pesquisa empírica é que a situação das meninas que são tidas como “com dificuldade” em quase nada se assemelha àquelas narradas por um trabalho mais antigo, no qual me pautei, inclusive, para escrever o projeto de pesquisa. No livro *A menina repetente*, de Anete Abramowicz, de 1994, estão disponíveis relatos dramáticos sobre a singularidade das situações a que estavam submetidas as meninas repetentes:

Considerarei a menina repetente como o grau “zero” na instituição escolar. O lugar do “nada”: a menina aparentemente fala pouco, rebela-se pouco e ao repetir de ano, ao fracassar em sua escolaridade, aproxima-se do trabalho doméstico, do qual algumas mulheres procuram se libertar. (p. 51)

Em outro momento, a professora entra na sala de aula que está suja [...] e pede à Rita (nove anos, 1ª série) ir lá fora buscar duas vassouras. Rita sai e volta com duas vassouras, entrega uma à professora e começa a limpar a sala de aula com a outra. Terminado este serviço, a professora entrega novamente as duas vassouras para Rita. Sem nenhuma palavra, Rita sai com as duas vassouras, volta minutos depois, senta em sua cadeira, pega o material de sua mala e passa a desempenhar uma segunda função na escola: a de aluna.

Durante o ano em que estive na escola, não vi nenhum menino, nem menina considerada boa aluna, limpando a sala de aula. A função da faxina desde a escola já está atribuída a determinadas meninas, em geral, às repetentes. (p. 57)

Em ambas as turmas pesquisadas não presenciei situações nas quais as meninas repetentes e/ou consideradas como “com dificuldade” fossem expostas a algo semelhante. Isto, de serem elas as responsáveis pela limpeza da sala, por exemplo, não se mostrou ao longo do período de observação. Geralmente, caso algo tivesse que ser limpo naquele exato momento na sala de aula, ao/à responsável pela sujeira específica é que ficava destinada a limpeza, menino ou menina, seja considerado/a bom/boa ou má/mau aluno/a.

Na Escola 1 os/as alunos/as repetentes da turma se diferenciavam muito pouco dos/as colegas com relação ao tratamento recebido dos/as professores/as. Muitas vezes a professora Luana, por exemplo, solicitava auxílio a uma dessas crianças dizendo algo como “ajude o colega, divisão você já sabe desde o ano passado”, positivando um conhecimento advindo, de certa forma, da reprovação. Além disso, essa mesma professora apontou Ana Helena, que possui uma reprovação no quarto ano, como uma

das melhores alunas desta turma. Nas outras aulas desta escola também não notei nenhuma diferenciação entre crianças repetentes e as demais.

A Escola 2 trabalha com ciclos de aprendizagem. Dois professores entrevistados não souberam dizer se havia alguma reprovação no histórico escolar das crianças desta turma. Ainda assim, no que tange aos/às alunos/as apontados/as como “com dificuldade”, o que ficou mais pungente durante a observação foi a falta de atenção à dificuldade específica destas crianças, sejam meninos ou meninas. Ainda que estivesse previsto no Projeto Político Pedagógico da escola uma atividade de reforço³⁸, por exemplo, esta quase não ocorreu no segundo semestre de 2015, pois alguns/mas professores/as tiveram que se afastar da escola por motivos de saúde, principalmente, e os/as professores/as em horário de estudo/atendimento é que ficaram incumbidos/as da cobertura destas faltas. Em sala de aula, mesmo no caso de Danúbia, criança com paralisia cerebral, não notei nenhuma tentativa de adaptação de atividades ou busca por um acompanhamento especial. Ela executava as mesmas atividades dos/as demais alunos/as e, quando questionei sobre como avaliavam o desempenho desta aluna, os/as professores mencionavam aspectos como a “disposição em copiar”, o “tentar fazer” como atitudes a serem consideradas nesta avaliação.

Isto não quer dizer, entretanto, que não haja qualquer tipo de diferenciação entre as meninas. As meninas consideradas boas alunas na Escola 2 eram levadas pelos/as professores/as a ocupar um papel também disciplinador, de assistente do/a professor/a, o que influenciava na relação estabelecida por elas com os/as colegas de classe e, num outro nível, excluía a menina que não é considerada boa aluna. Em diversas situações na Escola 2, quando alguns meninos (ou meninas) eram repreendidos/as e mandados/as à coordenação por causa de algum ato de indisciplina, geralmente se dirigiam à sala da coordenação acompanhados/as por meninas, sempre as consideradas boas alunas, como Laís, Eva ou mesmo Marie. Destaquei alguns relatos do caderno de campo sobre esta questão:

O professor de Matemática estava tentando organizar a sala para finalmente começar a aula quando repreendeu alguns meninos que se envolveram numa confusão. Depois de alguma discussão, o Juliano diz que não fez nada, que o professor estava pegando no pé dele. O professor, então, perde a paciência e decide enviá-lo juntamente com o

³⁸ Para esta ação de “reforço” os/as alunos considerados como casos mais graves eram retirados da sala de aula durante o período letivo para realizar atividades que miravam em suas dificuldades escolares específicas.

Vinícius à coordenação. Como já aconteceu outras vezes, pede que duas meninas, a Laís e a Eva, acompanhem os dois até lá e contem o que aconteceu em sala. (Relato do diário de campo - 02 de setembro de 2015)

Enquanto o Alex olha os cadernos da turma e conta vistos dados nas tarefas do trimestre os meninos ficam chutando dissimuladamente a bola trazida pelo Vinícius. O Neílson se irritou com algo e chutou a bola forte de volta no Camilo. O Camilo está chorando. O professor viu e pediu para a Alana acompanhar o Neílson até a coordenação para ele se explicar com a Arlete. (Relato do diário de campo - 23 de setembro de 2015)

Um dia atípico na aula da Maria: mais cedo, por conta de uma tarefa incompleta, já pediu que a Ana Luísa fosse para a coordenação (com a Carolina como acompanhante para narrar o fato acontecido em sala de aula) e agora o Ronaldo, acompanhado pela Laís, por causa da “brincadeira” de abaixar as calças dos meninos no banheiro. (Relato do diário de campo - 30 de outubro de 2015)

Em algumas ocasiões, esta atitude tomada pelos/as professores/as indispunha meninos e meninas (e as meninas entre si) e diminuía a possibilidade de formação de vínculos de amizade entre eles/as.

A Keila teve que ir até a coordenação buscar alguns livros e pediu que a Eva ficasse anotando os nomes de qualquer um que falasse ou que levantasse do lugar, e estes/as ficariam sem a aula de Educação Física de sexta-feira. Logo depois que a professora se ausentou, o Ronaldo saiu do lugar e a Eva inaugurou a lista com o nome dele. Agora ele está hostilizando a menina porque o marcou. Ela continua anotando, principalmente o nome dos meninos, mas conversou com a Marie por alguns segundos sobre algo que eu não entendi o que era. E o Vinícius começou:

– Vai, anota o seu nome e o da Marie também!

Este comentário instigou os outros meninos com o nome marcado a fazerem um coro:

– Anota! Anota!

A Eva ficou com uma cara de quem não sabe direito o que fazer, parece perdida. No meio deste tumulto, entretanto, o sinal toca, o que indica que agora quem vem para cá é o Vagner e não mais a Keila, tirando a Eva do impasse. (Relato do diário de campo - 18 de novembro de 2015)

Hoje a primeira aula é de Português. As crianças estudam rima e estão elaborando quadrinhas (com inspiração nas quadrinhas populares). Depois da explicação e da leitura de alguns modelos, a professora pede que as crianças formem duplas. Todas as crianças puderam escolher com quem sentariam, mas não Eva: a professora pediu que ela se sentasse com Elton e Danúbia, as crianças com maior dificuldade, e que ajudasse os dois a desenvolver a atividade. Quando a professora fez o pedido a Eva já estava sentada com a Marie, a quem

tinha escolhido por afinidade. (Relato do diário de campo - 14 de agosto de 2015)

O que começou como uma brincadeira entre os meninos de pisar nos pés uns dos outros desencadeou um desentendimento entre o Ronaldo e o Juliano, que começaram a dar socos e pontapés dentro da sala de aula. O Juliano está chorando, com falta de ar. A Ana Luísa pede para que a Iara deixe que ela acompanhe os dois para a coordenação, ao que a professora responde mais ou menos assim: “Você? Se você for tem que ficar por lá também, não está fazendo nada na sala, só enrolando... Vai a Eva, que está quase terminando porque não fica perturbando os colegas”. (Relato do diário de campo -18 de setembro de 2015)

Para as boas alunas há ônus ao desempenhar as tarefas indicadas pelos/as professores/as: alcançar o reconhecimento do/a docente muitas vezes custava uma indisposição com os/as colegas da turma. Na maioria das vezes esta indisposição era passageira, mas também havia as mais duradouras, como no caso de Marie, que era frequentemente hostilizada, a ponto de ser apelidada de “Maria Fofoca” pelos/as colegas. Ao mesmo tempo, o ato de privilegiar as boas alunas nestas tarefas de confiança exclui a menina considerada com dificuldade de uma aproximação com o/a professor/a, pois ela é impedida de desempenhar uma tarefa considerada de confiança pelo/a docente e vista da mesma maneira pelas crianças. Trata-se de uma situação complexa, na qual o reconhecimento pelos pares e pelos/as professores/as se entrecruzam e se contrapõe, e que causa uma exclusão inconsciente da menina com dificuldade. Esta prática corrobora o que diz Carmem Silva *et al* (1999):

[...] embora a escola como instituição tenha objetivos explícitos e bem-intencionados, funciona com muito mais eficiência pelas redes de relações, pelo não-dito e não-explicitado, pelos rituais e simbolismos. Nesse cadinho que o/a aluno/a vai-se construindo como sujeito, como homem ou mulher. (p. 221)

Na Escola 1 não presenciei situações tão explícitas como estas, que indispunham as crianças entre si e excluía as meninas com dificuldade. Apenas nas aulas de Lúcio notava que raramente as meninas com dificuldade ou Fabiana, repetente no quarto ano, eram chamadas para ler em voz alta suas produções escritas, mas elas pareciam não se importar muito com isso ou mesmo se esquivar desta demanda quando escolhidas, como mencionei anteriormente no caso de Helena, que escondeu o caderno para não ter que realizar a leitura. O próprio Lúcio, entretanto, conta que foi interpelado sobre isso pelas crianças e diz refletir sobre suas posturas:

Lúcio: A Suzana está gerando um certo ciúme também. Os outros alunos falaram pra mim, eu até fiquei preocupado “ah, professor, você só deixa a Suzana ler”, eu disse “não, é porque eu perguntei quem queria e ela sempre quer, [...] é que ela está sempre disposta, então por isso que hoje eu já pedi de cara para ela, mas assim todos vocês vão ler”. Eu, assim, me preocupo, tipo, será que eu estou mesmo fazendo isso? Será que sem perceber eu estou excluindo outros alunos?

3.4.4 - Posturas adotadas pelas meninas com dificuldades na escola

Na Escola 1, as meninas pesquisadas adotavam estratégias distintas para lidar com sua condição escolar objetiva de dificuldade com os conteúdos escolares: enquanto Helena e Fabiana tentavam parecer invisíveis em sala de aula, Ester, Magda e Aline adotavam uma postura de desinteresse pelas questões escolares, canalizando suas energias na vaidade.

Outras alunas, que não eram tidas como “com dificuldades” também eram vaidosas, entretanto, na visão dos/as docentes, elas conseguiam dividir melhor os momentos dos rituais de beleza e os de aprendizagem escolar. Nos conselhos essa questão sempre era mencionada, muitos/as professores/as apontavam que haviam recolhido batons, espelhos ou colares durante as aulas, pois as meninas se distraíam com eles. Essas duas posturas adotadas pelas meninas com dificuldade na Escola 1 eram muito estigmatizadas pelos/as professores/as, pois contrariavam um tipo ideal de aluno/a comprometido/a e participativo/a no processo de aprendizagem e eram apontadas como indício de infantilidade por parte das meninas que assim se comportavam. O professor Daniel mencionou, no conselho de classe da 3ª escala³⁹, que “elas acham que estão sendo adultas, mas na verdade este comportamento só infantiliza estas meninas”.

Carvalho (2009, p. 42) também notou essa menção à infantilidade associada a um tipo específico de feminilidade: “a adesão a padrões de feminilidade mais explícitos ou acentuados tendia a ser avaliada como negativa em relação ao desempenho escolar das meninas, fossem esses padrões associados à submissão e ao silêncio, ou à erotização e à sedução”. No caso de minha pesquisa, estão não tanto associados à sedução ou à erotização, mas mais à vaidade considerada exacerbada. Entre muitas meninas, entretanto, essa é uma característica muito valorizada da feminilidade, conforme os depoimentos selecionados nos trechos que seguem:

³⁹ Equivale ao 3º bimestre.

Pesquisadora: E você, Tatiana, que disse que gosta de ser menina. Por quê?

Tatiana: É, eu gosto porque eu gosto de escolher roupa, de maquiagem, eu gosto de passar maquiagem na minha mãe, eu gosto de arrumar cabelo e tal, e essas coisas assim.

Pesquisadora: Vocês acham que é bom ser menina?

Aline: Sim, claro.

Pesquisadora: Por quê?

Aline: Porque os meninos não têm muito senso de estilo e a gente já sabe se arrumar, né...

Pesquisadora: E você Ester?

Ester: Porque a gente faz de tudo pra ser bonita, e “aqueles trens lá”, são muito feios.

Desta forma, notei que há um descompasso entre as expectativas de comportamentos femininos pelos/as professores/as e aquilo que para algumas crianças faria valer a pena ser menina. Duas outras meninas, uma delas sendo apontada como ótima aluna pela professora Luana, expõem o que pensam sobre as desvantagens de ser menina:

Pesquisadora: Ok. Então expliquem isso melhor para mim. Leandra, começa dizendo por que algumas horas você gosta [de ser menina] e outras não?

Leandra: Porque assim jogar bola e essas coisas eu gosto só que não dou conta de jogar...

Pesquisadora: Você não dá conta de jogar junto com os meninos, é isso?

Leandra: É porque assim, como a gente não sabe jogar direito, se tipo assim eu estou no time da Carla, e eu faço um passe pros meninos, se a gente perder eles vão reclamar...

Tatiana: É, eles ficam “ah, vocês não sabem jogar não”, “ah, você não fica mais neste time”, só porque a gente não sabe jogar... Mas como dizem, é errando que se aprende.

Pesquisadora: Entendi. Carla, você disse que algumas horas você gosta de ser menina e outras não? Por quê?

Carla: É que assim, menino é muito fácil de arrumar... Por exemplo, pra ir num casamento, o menino só arruma o cabelo, põe a roupa e tá... E menina não, tem que pintar a unha, tem que arrumar o cabelo, põe de um lado, não está bom, põe do outro, tem que fazer não sei mais o que. E outro motivo é que às vezes os meninos têm mais coisas para fazer. E algumas coisas dos meninos são muito mais legais.

Leandra: É. Os brinquedos, igual de controle remoto, são bem melhores do que Barbie...

Pesquisadora: Vocês acham que eles são mais interessantes do que os que oferecem para as meninas?

Carla: Fogãozinho gente! Quem é que vai querer brincar com fogãozinho em vez de ficar brincando com Playstation, com aviãozinho, com carrinho de controle remoto...

Leandra: Meu primo, ele tem 3 anos, minha mãe cuida dele e quando ele vai lá pra casa ele leva um monte desses brinquedos dele e a gente brinca...

Essas meninas citam que não gostam dos rituais de beleza, pois acreditam que eles são exagerados quando dirigidos às meninas, e que se sentem excluídas de espaços de sociabilidade tipicamente masculino, principalmente através de interdições às brincadeiras atribuídas exclusivamente aos meninos. Nenhuma queixa do tipo foi exposta pelos meninos, que dizem gostar de ser meninos e apontam entre as vantagens de ser menino: “não ter frescura” (Vinícius, Escola 2), “poder brincar de qualquer coisa” (Pietro, Escola 1) ou “não ficar perdendo tempo com besteira de casinha e maquiagem” (Luís, Escola 2). Apenas duas meninas da Escola 2, Raiane e Danúbia, apontaram que meninos não podem brincar “de tudo”, pois sofreriam sanções:

Pesquisadora: E por que vocês gostam de ser meninas?

Danúbia: Porque menina gosta de vestir roupa bonita que as mães compram.

Raiane: Porque menina brinca de boneca, que os meninos não podem...

Pesquisadora: O que acontece com os meninos que brincam de boneca?

Danúbia: O pai bate, né...

Raiane: E aí os outros vão ficar chamando ele de veado...

As meninas, neste trecho da entrevista, expõem que os meninos não podem brincar de tudo, pois, segundo o processo de socialização de gênero vividos por elas,

algumas brincadeiras são estritamente femininas. Caso algum menino se aventure a brincar de boneca pode sofrer sanções sociais como uma surra do pai ou ser apelidado de veado, termo tido como uma das piores ofensas que se pode sofrer na escola. Todo este controle visa à conformação dos sujeitos a um padrão de comportamento aceitável sob os pressupostos da heterossexualidade, o que caracterizaria a heteronormatividade, entendida como

[...] aquelas instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que não apenas fazem com que a heterossexualidade pareça coerente – ou seja, organizada como sexualidade – mas também que seja privilegiada. Sua coerência é sempre provisional e seu privilégio pode adotar várias formas (que às vezes são contraditórias): passa despercebida como linguagem básica sobre aspectos sociais e pessoais; é percebida como um estado natural; também se projeta como um objetivo ideal ou moral. (BERLANT; WARNER, 2002, p.230)

Esta fala de Raiane e Danúbia remete ao que Bourdieu nomeou como senso prático, isto é, o princípio que “orienta as escolhas que mesmo não sendo deliberadas não são menos sistemáticas, e que, mesmo não sendo ordenadas e organizadas em relação a um fim, não são menos portadoras de uma espécie de finalidade retrospectiva” (BOURDIEU, 2009, p. 108). Ou seja, este senso prático possibilita que uma pessoa seja capaz de antecipar um determinado comportamento como correto e aprovado socialmente, ao mesmo tempo em que fornece uma coerência, uma sensatez (no sentido de serem aprovados pelo senso comum) a este comportamento, no caso, a compreensão das meninas que meninos não podem brincar de boneca. O senso prático, neste sentido, materializaria a junção da história incorporada (o *habitus*) e da história objetivada (um campo).

Bourdieu faz uma analogia do senso prático com o “senso de jogo”, que nada mais é que aquilo “que faz com que o jogo tenha um senso subjetivo, ou seja, uma significação e uma razão de ser, mas também uma direção, uma orientação, um porvir, para aqueles que dele participam e que nele reconhecem dessa maneira o que está em jogo” (BOURDIEU, 2009, p. 108). Esta aproximação permite uma melhor compreensão sobre o comportamento socialmente demonstrado por mulheres e homens, meninos e meninas: seria o senso prático, esse senso do jogo, que nos indicaria desde muito cedo, por meio da inculcação de um *habitus*, quais comportamentos são esperados e desejados socialmente para que uma pessoa corresponda ao que se espera de meninos e de

meninas e o que se tem a ganhar ou a perder caso não se corresponda às expectativas sociais.

Na Escola 2 notei que as meninas apontadas como “com dificuldades de aprendizagem” pelos/as professores/as assumiam uma postura estrategicamente mais incisiva de enfrentamento às regras escolares. Digo estrategicamente porque esse enfrentamento quase nunca era explícito, ostensivo, mas mais comedido, muitas vezes se manifestando pela via da indiferença. Era normal que as meninas ignorassem sistematicamente o que os/as adultos/as diziam, por exemplo:

A Arlete veio cobrar alguns documentos (histórico escolar para quem veio de transferência, comprovante de endereço, foto 3x4 etc) na sala. Ela leu os bilhetes um a um (eram cinco ao todo), cobrando em voz alta os/as alunos/as. Quando chegou a vez da Ana Paula e ela viu que a menina estava maquiada, disse:

- E essa cara toda pintada, senhorita?

E o professor Vagner emendou:

- É, não traz os documentos, mas se maquia que é uma beleza!

- Da próxima vez que você vier para a escola assim vou lavar sua cara com aquela escova de lavar roupa, sabe qual é? Está ouvindo, mocinha?

Nem a Ana Paula nem as outras crianças parecem dar muita atenção às ameaças da coordenadora, como se não se impressionassem mais com este tipo de ameaça, como se esse tipo de fala fosse normal. (Relato no diário de campo – 28 de agosto de 2015)

A coordenadora de turno acabou de passar pela sala para verificar se as meninas estão vestidas com shorts ou saias muito curtos ou blusas com decotes. Ela se referiu às meninas que, segundo ela, estão usando roupas muito indecentes, nos seguintes termos: “você estão pensando que estão nas suas casas, onde ninguém se importa se vocês parecem... Nem vou dizer, viu... Não ficar sem recreio, até aprenderem a vir vestidas decentemente pra escola”. A Carolina foi a única que ficou sem recreio por causa do short curto, mas disse para mim e suas amigas que continuará vindo com a roupa que quiser, pois sabe que este controle não durará muito tempo. (Relato do diário de campo – 21 de outubro de 2015)

Estes dois episódios, que me chocaram pelo grau de regulação e julgamento da escola sobre os corpos femininos neste espaço, foram simplesmente ignorados pelas crianças. A impressão que tive é que são acontecimentos corriqueiros, mas com poucas implicações práticas no cotidiano escolar, e que por isso parecem ser sistematicamente desconsiderados por parte das meninas. Ainda assim, não posso deixar de lembrar que a violência simbólica se configura justamente como a imposição dissimulada de um arbitrário cultural, no caso, a cobrança por “decência” no espaço escolar. Neste sentido,

o imperativo pedagógico subjacente à cobrança por roupas adequadas ao convívio escolar pretende se instalar

[...] não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. (BOURDIEU, 2002, p. 49-50)

Ainda com relação a esta questão, essa violência simbólica pretende, a partir da divisão entre meninas com vestimentas decentes e indecentes, moldar o que Bourdieu, no livro *Meditações Pascalianas*, afirma que é essencial

[...] da aprendizagem da masculinidade e da feminilidade [que] tende a inscrever a diferença entre os sexos nos corpos (sobretudo por meio do vestuário), sob a forma de maneiras de andar, de falar, de se comportar, de dirigir o olhar, de sentar-se etc. E os ritos de instituição constituem apenas o limite de todas as ações explícitas pelas quais os grupos trabalham para inculcar os limites sociais, ou, o que dá no mesmo, as classificações sociais (por exemplo, a divisão masculino/feminino), a naturalizá-las sob a forma de divisões nos corpos, as *hexis* corporais, as disposições, das quais se sabe serem tão duráveis como as inscrições indeléveis da tatuagem, e os princípios coletivos de visão e de divisão. Tanto na ação pedagógica cotidiana ("fica direito; "segure a faca com a mão direita") como nos ritos de instituição, essa ação psicossomática se exerce muitas vezes por meio da emoção e do sofrimento, psicológico ou até físico, mormente aquele que se inflige pela inscrição de signos distintivos, mutilações, escarificações ou tatuagens, na própria superfície dos corpos. (BOURDIEU, 2001, p. 172-173)

É interessante abordar também a questão da tentativa de fuga de uma invisibilidade a que as meninas com dificuldade estavam submetidas. De certa maneira a indisciplina também se configura como uma possibilidade de alcançar visibilidade dentro da sala de aula. Neste sentido,

[...] para ser notado na escola o aluno deve ser indisciplinado, chamar atenção; portanto, o projeto de boa aluna mostra-se, de certa forma, falido, porque, para serem notadas, é imprescindível que sejam indisciplinadas, que rompam com o estereótipo a elas determinado, mesmo que seja por meio da violência. (NEVES, 2008, p. 126)

Diferente da situação da citação, entretanto, no caso das escolas observadas as meninas boas alunas também chamavam a atenção dos/as professores/as, e ainda positivamente. Restaria, então, às meninas com dificuldade recorrer às manifestações

brandas de violência para serem notadas. Na Escola 2, das meninas apontadas como “com dificuldade”, apenas Ana Luísa e em algumas situações Juliana recorriam à violência ou à confrontação intencional das ordens recebidas.

Ensaio para a quadrilha. A professora grita, pedindo que todos/as os/as alunos/as que estão ensaiando (Turmas D e E) se sentem, para que ela possa organizar a ordem de entrada dos casais. A Ana Luísa e uma menina da outra sala ficam perambulando pelo pátio coberto, olhando para a professora, como que esperando uma reação dela. (Relato no diário de campo – 28 de agosto de 2015)

O Ronaldo está chamando a Ana Luísa de mentirosa, porque ontem ela disse que o João Daniel havia se mudado e não viria mais para a escola e hoje ele apareceu na sala. Ela deu um tapa na cara do colega, dizendo que a boca era dela e que por isso podia dizer o que quisesse. (Relato no diário de campo – 14 de agosto de 2015)

Hoje a professora Iara já brigou duas vezes com a Juliana: a primeira por ter apagado com corretivo os recados deixados no caderno dela por causa da desorganização e das tarefas incompletas, e a segunda vez porque ela e a Ana Luísa estavam passando pelas mesas e dando tapas nas cabeças dos colegas. (Relato no diário de campo – 30 de setembro de 2015)

Para essas meninas que não conseguiam reconhecimento por conta do destaque nos estudos, a indisciplina (seja a que recorria a algum tipo de violência, ao enfrentamento ostensivo das regras ou a que se manifestava pela indiferença) fazia com que elas fossem notadas naquela sala de aula. Há, também, certa estratégia nestas manifestações de indisciplina: por se tratar de transgressões mais brandas do que as geralmente cometidas pelos meninos, elas conseguiam ser notadas sem sofrer todas as penalidades possíveis.

Apenas em casos mais extremos, como discussões muito acaloradas ou enfrentamento físico, as meninas eram levadas à coordenação, e é interessante pontuar que, nestes casos, suas punições eram mais severas do que as que acometiam os meninos quando praticavam as mesmas ações. Observei esta situação algumas vezes, enquanto lia o Projeto Político Pedagógico da escola na sala de professores/as. Numa destas ocasiões, quando três alunas de outra turma foram pegas brigando, a coordenadora disse “vocês vão levar suspensão para aprender que menina não briga na escola em que eu trabalho” (Relato do diário de campo – 07 de outubro de 2015). Outros meninos envolvidos em conflitos semelhantes, inclusive os da turma acompanhada, foram advertidos verbalmente e apenas os reincidentes por escrito, com

convocação de comparecimento de familiares na escola. Configura-se, assim, um sistema de “dois pesos, duas medidas”, pois meninos e meninas, quando envolvidos/as em brigas que chegavam à agressão física, recebiam punições diferentes: aos meninos, advertência (verbal ou escrita); às meninas suspensão, ainda que fosse a primeira vez que se envolvessem numa situação tão extrema, e isso “para aprender que menina não briga” nesta escola.

3.4.5 - Diferenciação entre meninos e meninas

Outra questão a ser abordada é a diferenciação entre meninos e meninas em campo. Embora nas duas escolas o discurso corrente seja de que não há diferenças de desempenho e/ou comportamento entre meninos e meninas, em alguns momentos me vi frente a frente com opiniões que reforçavam esta distinção, ainda que esta não fosse a intenção conscientemente manifesta do/a professor/a entrevistado/a:

Pesquisadora: Você acha que há diferença de desempenho e/ou de comportamento entre meninos e meninas?

Beatriz: Não, de desempenho no processo de ensino aprendizagem não. Agora o temperamento deles, eu noto que os meninos geralmente são mais inquietos do que as meninas, é tanto que eu não sei se você percebeu que sempre que eu estou no processo na sala de aula que eles têm que sair para o recreio eu sempre deixo sair primeiro as meninas e eles reclamam, mas é porque quando eu falo assim “vamos sair para o recreio” se eu não falar primeiro as meninas eles atropelam as meninas, né. Na disciplina as meninas são mais dóceis, mais maleáveis, mais, né, comedidas no que fazem e os meninos eles têm esse temperamento mais indisciplinado; não são todos, mas a maioria.

Pesquisadora: Mas você acha que isso das meninas serem mais dóceis mais comedidas interfere no desempenho, na aprendizagem, ou não?

Beatriz: Não, não tem diferença no desempenho, no processo, mas assim, quando a gente observa que a criança ela se concentra, ela na hora que a gente está explicando tem uma atenção maior, é claro que ela desenvolve mais, né. Então como os meninos são mais inquietos a gente tem que estar sempre tentando prender a atenção deles para que haja esse mesmo desempenho né, entre os meninos e as meninas.

Pesquisadora: E de onde você acha que vem essa diferença entre as crianças, meninas mais dóceis e meninos mais inquietos?

Beatriz: Eu acho que é da natureza mesmo... Nem sei se eu posso falar isso, na verdade, já ouvi dizer que não influencia, mas eu acho que tem alguma coisa a ver sim, são os hormônios diferenciados...

A professora inicia este trecho da entrevista afirmando que não há diferença entre meninos e meninas no que se refere ao desempenho mas, durante a conversa, quando retomo a questão da diferença de comportamento apontada por ela para perceber se isto não refletiria na aprendizagem, ela diz que o/a professor/a precisa despender um esforço extra para que meninos e meninas obtenham o mesmo desempenho, uma vez que a inquietação, em sua opinião, seria um fator que influenciaria na apreensão dos conteúdos pelos meninos, opinião que vai ao encontro da análise de Dal'Igna (2007).

O melhor rendimento das meninas é justificado por seu maior interesse, atenção, esforço, enquanto os meninos não aprendem porque têm dificuldades de concentração. Essa explicação para as diferenças de rendimento entre meninos e meninas atribui às meninas – que aprendem desde cedo a ser bem-comportadas, organizadas, disciplinadas, obedientes, caprichosas – uma capacidade maior de adaptação à escola. Já os meninos teriam maior dificuldade de adaptação porque são indisciplinados, agitados, desorganizados, daí seu baixo desempenho escolar. (p. 256)

Apesar de já ter tido contato com uma opinião contrária, o que fica explícito em “Nem sei se eu posso falar isso, na verdade, já ouvi dizer que não influencia”, a professora continua pautando sua opinião num discurso que atribui à natureza, aos hormônios, esta diferença. Além disso, meninas e meninos são tidos como um bloco uniforme, sem que nuances sejam apontadas dentro destes grupos, pois ainda que ela aponte que “não são todos, mas a maioria” que se comporta destas maneiras, se se trata de uma questão natural, devido aos hormônios diferenciados, os meninos e meninas que não fazem parte desta maioria, então, estariam relegados/as ao desvio, à anormalidade, uma vez que faltaria a eles/as algo que os/as caracterizaria enquanto meninos e meninas.

Maria: Eu percebo sim, quando a sala tem uma maioria de homens, de meninos, ela dá mais trabalho... As meninas são mais calmas, acho que é da própria natureza delas, dos sexos masculino e feminino esta diferença. [Então você atribui essa diferença às naturezas distintas de meninos e meninas?] Bem, eu acho, não sei se estou certa, mas é isso que eu penso.

Luana: Não, em desempenho não. Sabe que eu nunca pensei deste jeito? Em comportamento eu percebo que os meninos são mais agitados, dão mais trabalho, tem um trio ali que me preocupa muito [...] vira e mexe eles querem estar juntos, os três. Então em termos de

comportamento eu consigo mapear e ver que os meninos dão mais trabalho, mas em termos cognitivos não vejo diferença. [A que você atribui esta diferença de comportamento?] [risos da professora] Jaqueline, agora eu vou falar como mãe, né. Todo mundo fala que a natureza do menino é diferente, que é mais agitado, o amadurecimento é mais lento, né, mas eu não sou mãe de menino, eu sou mãe de uma menina. Eu não sei, o senso comum diz que é a natureza, que a natureza do menino é assim, mais agitada, mais de brincar de guerrinha, de luta, usar muito o corpo, eles usam muito o corpo, já as meninas não, é uma coisa mais lenta, mais de trazer... ainda trazem boneca, trazem joguinhos, trazem maquiagem, trazem figurinhas, mas os meninos é mais o corpo.

Estas duas professoras também atribuem à natureza de meninos e meninas seus comportamentos, mas não conseguem explicar o que, exatamente, causaria esta diferença. A primeira questiona se é isso mesmo, não parece muito convencida, mas encontra no essencialismo uma explicação inteligível para esta diferença de comportamento observada no cotidiano escolar. A segunda apela para o senso comum, para sua experiência como mãe de menina, também sem muita certeza, mas ainda assim dizendo que meninos e meninas são diferentes porque os primeiros recorreriam mais às atividades corporais, mais expansivas, e que seriam, neste sentido, naturalmente mais agitados.

Dois outros professores (um professor e a coordenadora de turno) também percebem diferenças de comportamento entre meninas e meninos, entretanto, atribuem esta disparidade à socialização de gênero recebida pelas crianças:

Lúcio: Eu não queria ver esta diferença de gênero, mas a gente vê, percebo que os meninos são mais agitados e as meninas ficam mais no plano da conversa paralela, trocas de cartinhas [...] [E a que você atribui esta diferença]. Eu acho que é a cultura, que ainda é machista e talvez a família, que seja mais permissiva com o comportamento do menino e exija da menina essa coisa mais contida, acho é mais isso mesmo de cultura, uma cobrança social, com raízes históricas do que se espera da mulher e do homem.

Pesquisadora: O que você acha que explica a diferença de comportamento entre meninos e meninas?

Arlete: Ai... Não sei se eu vou saber te explicar. Talvez seja uma questão cultural, de como são educados, talvez resida aí, porque menina é sempre educada para se comportar mais, para ser uma mocinha, para não se envolver em briga, para não correr, parece que as meninas têm mais essa orientação, já os meninos são mais livres desde pequenininho.

Notei também, durante a pesquisa empírica e as entrevistas, expectativas de comportamentos distintos entre meninos e meninas advindas destes/as professores/as. A timidez, por exemplo, é uma característica que parece incomodar mais quando incorporada por meninos. Na Escola 1, por exemplo, dois professores mencionaram espontaneamente o caso de um aluno tímido, Sérgio, que apesar da timidez conseguia boas notas. Helena ou Fabiana, que também são bastante tímidas e são apontadas como “com dificuldade”, só foram mencionadas quando eu perguntei diretamente sobre seus desempenhos. Na Escola 2, o professor Vagner se manifestou espontaneamente sobre Luís, um dos meninos da turma D, nos seguintes termos:

Vagner: [...] o tipo de aluno que é uma incógnita. Ele é pequenininho, caladinho, tímido, ele não participa nunca. Faz as atividades, mas você não sabe muito bem. A impressão que a gente tem é que ele é muito pequenininho e não é verdade, ele não é muito pequenininho, é uma coisa de apagadinho, né, não aparece nunca, também não se envolve... Você não vê problema com ele, você não vê ele envolvido em confusão, muito, muito apagadinho assim na sala.

No conselho do segundo trimestre este professor se manifestou com termos muito parecidos sobre Leonardo, outro menino tido por ele como “apagadinho”, “pequeninho”, referindo-se à sua impressão de que eles fossem mais novos do que os/as demais alunos/as. Mas, mais uma vez, essa timidez não atrapalhava o desempenho dos alunos, que ainda que não fossem tidos como os melhores, tampouco eram apontados como os com maiores dificuldades. Outras meninas desta turma, como Vanessa, Marcela ou Raiane, tão ou mais tímidas do que estes meninos, não chegaram nem a ser mencionadas por estes/as professores/as, como se a timidez delas não fosse tão preocupante ou merecesse tanta atenção quanto a dos meninos. Essa preocupação com a timidez masculina pode estar relacionada às expectativas de ocupação de espaços sociais por estas crianças no futuro, como adultos: costuma-se esperar que os homens ocupem os espaços públicos, ou seja, que tenham uma boa convivência social e a timidez em demasia, então, seria um entrave para isso, enquanto às meninas, futuras mulheres, estaria reservado o espaço doméstico, e a elas o recato seria uma característica ainda valorizada.

Diferentemente de outras pesquisas que envolvem gênero e desempenho escolar (DAL’IGNA, 2007; SILVA, 1999), os/as professores/as pesquisados/as não demonstraram a tendência a considerar os meninos como mais inteligentes ou mais interessantes, apesar de notar a existência de uma desvalorização de um tipo específico

de feminilidade, que poderia ser enquadrada como a *girly-girl* mencionada anteriormente (REAY, 2001; PAETCHER, 2010). Essa feminilidade, pautada numa vaidade tida como exagerada, se mostrou como a incorporação de características indesejadas numa aluna, delineando então um ideal de feminilidade por parte dos/as professores/as que “rejeita a afirmação exacerbada das diferenças de gênero e propõe um padrão de mulher mais independente que submissa e mais assertiva que sensual” (CARVALHO, 1999, p. 42).

3.4.6 - Trabalho doméstico: impacto no desempenho das meninas pesquisadas

Duas pesquisas que versam sobre o desempenho escolar e contemplam as meninas podem ser interessantes para esse trecho. Uma delas, a pesquisa de Artes e Carvalho (2010), já mencionada, aponta que o trabalho não pode ser tomado como único fator explicativo para o pior desempenho e maior evasão dos meninos frente às meninas. Diz também que há poucos estudos sobre o impacto dos afazeres domésticos sobre o desempenho feminino. O relatório “Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências” (2014), da organização não-governamental Plan International Brasil, traz o resultado da pesquisa realizada com 1.771 meninas de 6 a 14 anos de todas as cinco regiões do Brasil, também mostrando um maior envolvimento das meninas com os afazeres domésticos. Nesta pesquisa, 76,8% das meninas dizem que lavam louça e 65,6% afirmam que limpam a casa, ao mesmo tempo em que afirmam que apenas 12,5% dos meninos seus irmãos lavam a louça e 11,4% dos seus irmãos limpam a casa. Informada por estas pesquisas, fui a campo também com o objetivo de verificar se esta disparidade se mostrava nas turmas pesquisadas e como ela impactava no desempenho das meninas.

De acordo com as informações obtidas por meio das entrevistas com as crianças, muitas delas pareciam se envolver com as atividades denominadas de cuidado próprio (*self-care work*) e algumas relataram o envolvimento ocasional com as atividades doméstica orientadas à toda a família (*family-care work*)⁴⁰. Nenhuma das crianças disse que trabalhava fora de casa (apenas Fernando, aluno da Escola 1, indicou que eventualmente ajudava no comércio do pai) e apenas uma menina entrevistada, Raiane,

⁴⁰ Os termos *self-care* e *family-care work* foram retirados de Senkevics (2015, p. 111), que os atribui à literatura internacional sobre divisão sexual dos afazeres domésticos.

aluna da Escola 2, apontou ser a única responsável por uma tarefa doméstica específica que não às relacionadas ao cuidado próprio.

Tanto entre os meninos quanto entre as meninas a responsabilidade pelos afazeres domésticos não se mostrou como algo muito marcante em suas falas, pois quando questionadas sobre o que fazem quando chegam em casa (no caso da Escola 1, onde as crianças estudam de manhã) ou antes de ir para a escola (no caso da Escola 2, que as crianças estudam no período vespertino), não destacaram nenhuma tarefa doméstica sob sua inteira responsabilidade. Quando perguntados diretamente se se envolviam com as atividades domésticas algumas eram mencionadas, mas ainda assim aquelas relacionadas ao cuidado próprio, como arrumar sua cama ou o próprio material escolar. Outras atividades, como alimentar ou trocar a água do animal de estimação ou regar plantas, foram mencionadas por duas meninas e um menino, respectivamente.

Apenas Raiane, que tinha um irmão de 8 anos, comentou que ela e a mãe é que eram as responsáveis pela limpeza da casa:

Pesquisadora: Você percebe diferença de tratamento entre você e seu irmão? Por exemplo, quem é que faz as coisas em casa, como lavar, cozinhar, varrer a casa?

Raiane: Eu e minha mãe.

Pesquisadora: E seu pai e o seu irmão?

Raiane: Meu pai vem pouco pra casa e meu irmão às vezes ajuda a gente.

Pesquisadora: E sua mãe fala que ele tem que ajudar?

Raiane: Só fala às vezes... Eu lavo a casa, lavo os banheiros, arrumo a cama... E meu irmão só faz às vezes, o que mexe com água, porque ele gosta de mexer com água.

Este depoimento revela um grande envolvimento com as tarefas domésticas, e a menina pontua que, apesar da idade bastante próxima entre ela e seu irmão, a colaboração fraterna viria a título de auxílio, limitando-se às atividades que “mexiam com água” e que agradavam ao menino. Às duas mulheres é que caberia a obrigação da limpeza diária. Não se trata, entretanto, de uma menina considerada como “com dificuldade”, pois apenas um professor citou seu nome no primeiro trimestre, mas não voltou a mencioná-la posteriormente.

Portanto, o envolvimento com as tarefas domésticas não se mostrou como um fator explicativo relevante da dificuldade escolar apresentada pelas meninas pesquisadas segundo seus depoimentos, não tendo grande implicação, portanto, nos resultados de minha pesquisa. Uma hipótese plausível para esta constatação é a renda, razoavelmente alta entre as pessoas que frequentam as escolas desta região de Goiânia, como já apontei anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento aqui considerações que de forma alguma se configuram como a palavra final sobre esse assunto. Lidar academicamente com as questões de gênero, ainda mais sob o prisma das orientações metodológicas bourdieusianas, trouxe-me o entendimento de que a construção de feminilidades e masculinidades é difusa e multifacetada, impossibilitando um olhar rigoroso para o tema que não se paute por uma concepção relacional deste fenômeno social e que não questione o determinismo biológico que circunda este processo. Assim, nestas considerações retomarei os pontos altos da discussão empreendida nesta dissertação.

A pesquisa empírica desenvolvida mostrou a riqueza da visão de mundo e dos posicionamentos das próprias meninas, motivo pelo qual elas encontraram muito espaço na redação desta dissertação. Inserida num contexto de valorização do protagonismo infantil nos trabalhos acadêmicos que se voltam sobre as crianças, esta dissertação buscou trazer a opinião das crianças não como ilustração de um ponto de vista, e sim como posicionamento de sujeitos interessados e implicados nas relações estabelecidas no interior da instituição escolar. Assim, quando trago os questionamentos de alunos/as e professores/as à classificação racial utilizada na pesquisa, por exemplo, meu intento não é o de parecer simpática aos olhos dos sujeitos envolvidos. Tento, nestas situações, incorporar a visão dos/as envolvidos/as no processo mesmo de produção do conhecimento proposto nesta pesquisa. Conforme discutido anteriormente, ainda que as crianças tenham pouca voz no estabelecimento das regras escolares, elas muitas vezes fazem valer suas vontades por meio dos enfrentamentos à autoridade estabelecida, valendo-se principalmente das subversões veladas ou, pelo menos, da indiferença.

Assim, longe de estarem totalmente assujeitados/as à vontade superior da direção da escola, da coordenação pedagógica ou dos/as professores/as, estes/as alunos/as atuavam dentro de suas possibilidades para ressignificar este espaço e subverter ou contornar as regras estabelecidas. Lembro-me de uma situação muito emblemática ocorrida na Escola 1: Carla sentava-se nas últimas mesas, no final da sala e, certo dia, conseguiu prender um elástico, usado na brincadeira de “pular elástico”, nos pés de duas cadeiras que estavam fora do campo de visão do professor. Toda vez que se levantava para tirar uma dúvida ou ir até o lixo Carla dava uns pulinhos disfarçados, e levantava um pouco o elástico, como se faz na brincadeira. Ainda que tenha sido advertida verbalmente por “passar demais na sala de aula”, essa menina

conseguiu atuar sobre o espaço da sala de aula de forma a trazer ali para dentro um pouco da diversão que só tinha vez fora da sala de aula. Bilhetinhos passados por debaixo das mesas, recados com símbolos que só as crianças entendiam, gestos combinados previamente significando o início de uma agitação qualquer, foram outros modos de as crianças processarem e subverterem as imposições dos/as adultos/as sobre seus comportamentos em sala de aula.

Se encontrei meninas que apostavam na indiferença como um modo de enfrentar certa invisibilidade escolar, também convivi com meninas que questionavam as regras estabelecidas na e pela escola, colocando enfaticamente seus pontos de vista contestadores quando questionadas sobre o assunto. Neste sentido, é fácil perceber o quanto tratar as meninas com dificuldades escolares como um bloco uniforme apaga as diferenças intra-grupo e não faz jus à situação observada durante a pesquisa empírica. Na verdade, essas meninas se organizam num longo espectro de comportamentos, níveis de dificuldade escolar e expectativas, formando uma miríade de visões de mundo e sobre a escola. Neste sentido, em minha análise aponto linhas gerais, necessárias para a tecitura de minha argumentação, mas insuficientes para estabelecer que “as meninas com dificuldade pensam assim” ou “as meninas com dificuldade se comportam desta maneira”.

Com relação à bibliografia específica sobre o assunto, podemos apontar que, felizmente, não encontramos uma situação tão dramática quanto à descrita por Abramowicz em sua pesquisa, o que acredito que se explique pela distância cronológica entre os dois estudos ou ainda por se tratar de escolas numa região na qual as famílias possuem, em sua maioria, uma boa situação socioeconômica. Enfatizo, inclusive, o movimento por parte de alguns/mas professores/as no sentido de desresponsabilizar as crianças por seus desempenhos ruins, buscando nos fatores extra-escolares possíveis explicações para as dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola. Ainda assim, não foram mencionados o papel da escola ou do corpo docente na superação destes problemas atribuídos à família, o que retorna à impressão que mencionei na introdução, de que a escola faria muito pouco pelos/as alunos/as que mais necessitariam de uma intervenção qualificada por parte da escola.

Algumas pesquisas já mencionadas apontam que os/as professores/as tendem a considerar os meninos como mais inteligentes ou mais interessantes, mas em momento algum no longo período que permaneci nas escolas percebi este julgamento. O que posso afirmar é que a feminilidade correspondente à *girly-girl* apontada por Reay é

extremamente mal aceita pelos/as professores/as, bastante estigmatizada, o que faz com que estas meninas sejam apontadas como apáticas (uma das características mais criticadas por professores/as de ambas as escolas), indiferentes e infantilizadas. Se o julgamento sobre a inquietação masculina, por exemplo, vai no sentido de que “meninos são assim de nascença”, ou seja, pouco ou nada se pode fazer tendo em vista que seria o natural dos meninos segundo a opinião dos/as docentes, a indiferença de algumas meninas mencionadas nesta pesquisa aparece em suas falas como um mal a ser combatido. Da mesma maneira, as meninas que recorrem a algum tipo de violência são sobrepenalizadas pela instituição escolar. Assim, resta à menina um comportamento sempre na “corda bamba”: deve ser simpática, assertiva e envolvida com as questões escolares na dose certa, escapando da vaidade excessiva no ambiente escolar e da violência como forma de resolução de conflitos neste local.

É importante reafirmar que não tive como objetivo lidar com uma amostra significativa estatisticamente ou apontar tendências, mas sim, desvelar significados de desempenho escolar generificados segundo percepções de professores/as e a reação das meninas a esta situação, trazendo para a redação da dissertação momentos em que docentes e crianças trouxeram informações que pareceram adequadas para a análise proposta. Desta forma, esta pesquisa apresenta uma possibilidade de olhar para o tema, atentando para pontos críticos da relação das escolas com as meninas consideradas com dificuldade.

REFERÊNCIAS

ARTES, A. C. A.; CARVALHO, M.P. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu* (34), janeiro-junho de 2010, 41-74.

AZANHA, José Mário Pires. A repetência como meta política. In: *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 4ª edição, 1970.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BERLANT, Laurent e WARNER, Michael. Sexo em Público. In: Jiménez, Rafael M. M. (Ed.) *Sexualidades Transgressoras*. Barcelona: Içaria, 2002.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu*. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

_____. *Meditações pascalianas*. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

_____. *O senso prático*. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 5.ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio(orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio(orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros – os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

CARVALHO, Marília P. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas/SP: Papyrus, 2009.

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

_____. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 – 2007): um estado da arte. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 147-161, jan./abr. 2012.

CATANI, A. M. et alii. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, Maria de L. R. (Org.). *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

CONNELL, R. *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. California: Stanford University Press, 1987.

_____. Políticas da Masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20 (2), p.185-206, jul/dez 1995.

_____.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis. 21(1): 424, p. 241-282, janeiro-abril/2013.

_____. Questões de gênero e justiça social. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, v.4, no 2, p.11-34, jul./dez. 2014.

CORRÊA, Sonia. O conceito de gênero: teorias, legitimação e uso. In: BARNSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. (orgs.). *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

CORRÊA, Mariza. *O sexo da dominação*. Novos Estudos CEBRAP, n. 54, 1999.

DAL'IGNA, Maria Claudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, dez. 2007.

DUARTE, Vera. O poder da palavra: representações na literatura de autoria feminina - escrevo, logo existo. In: *Revista Cerrados*, v. 20, n. 32, 2011.

FAUSTO-STERLING, Anne. Is gender essencial?. In: ROTTNEK, Matthew. *Sissies and Tomboys: Gender Nonconformity and Homosexual Childhood*. New York and London: New York University Press, 1999.

_____. *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.10, p. 58-78, jan./abr.1999.

HENNING, Carlos Eduardo. Gênero, sexo e as negações do biologicismo: comentários sobre o percurso da categoria gênero. *Revista Ártemis*, v. 8, p. 57-67, 2008.

MADEIRA, Felícia R. A trajetória das meninas das classes populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: MADEIRA, Felícia R. (org). *Quem mandou nascer mulher?: Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

MARTINS, C. B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. *Revista Educação e Sociedade*, n. 27, set. 1987.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

NASCIMENTO, Ana Paula R.A produção da queixa escolar. In: PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs). *Pesquisar com Bourdieu*. Goiânia: Cênone Editorial, 2013.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. *As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola*. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista de Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. Uma sociologia do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação* (Organização, Introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____.; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ORTIZ, R. À procura de uma sociologia da prática. In: *Pierre Bourdieu*. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

PAECHTER, Carrie F. Tomboys and girly-girls: embodied femininities in primary schools. *Discourse*, 31(2), pp. 221-235, 2010.

PETERS, Gabriel. Configurações e reconfigurações na teoria do *habitus*: um percurso. In: *Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2009, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3673&Itemid=170

PLAN INTERNACIONAL BRASIL. *Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências – pesquisa com meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil*. Brasília: Plan Internacional Brasil/Socializare, 2014. 28 p. Resumo Executivo.

REAY, Diane. ‘Spice Girls’, ‘Nice Girls’, ‘Girlyies’, and ‘Tomboys’: gender discourses, girls’ culture and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, v. 13, n.2, 2001, p. 153-166.

ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 15, p. 78-85, dez.1975.

_____.; PIZA, Edith P.; MONTENEGRO, Thereza. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP/REDUC, 1990.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*. Ano 9. 2/2001. pp. 515-540.

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

SAFFIOTTI, Heleieth I. B. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 13, n. 4, Dez. 1999 .

_____. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCHIPPERS, Mimi. Recovering the feminine other: masculinity, femininity and gender hegemony. *Theory and Society*. 03/2007, 36(1), p. 85-112.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SENKEVICS, A. S. *Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SETTON, M. das G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu, uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, maio/jun/jul/agost. p. 60-70. 2002.

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

SILVA, G. O. V. Reprodução de classe e reprodução de gênero através da cultura. 1993. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

SILVA, Tomaz T. Bourdieu e a educação. In: *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *habitus*. *Educação & Linguagem*. São Bernardo do Campo, SP, ano 10, n. 16, jul-dez. 2007, p. 63-71.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com os/as professores/as

- Fale um pouco sobre a sua trajetória de vida e profissional (atentar para titulação e tempo de profissão, motivação para a docência, relação atual com a profissão).
- O que é um bom aluno ou boa aluna para você? E um mau aluno/má aluna?
- Quais são seus os/as “melhores” alunos/as nesta turma? E os/as “piores”?
- O que caracteriza os/as alunos/as que não foram citados/as (os/as medianos/as)?
- Há diferenças perceptíveis entre o desempenho e o comportamento de meninos e meninas?
- Fale um pouco sobre a(s) aluna(s) (*nome de alguma(s) aluna(s) escolhida(s) previamente pela pesquisadora para acompanhamento*).
- Por que você acha que ela age dessa maneira/ tem essa particularidade?
- O que você pode dizer sobre a relação entre as crianças nesta turma? (É boa? É conflituosa?). Por que você acha que isso acontece?
- (Se houver crianças apontadas como “difíceis”) Há diferença entre as meninas “difíceis” e os meninos “difíceis”?
- Fale um pouco sobre a minha presença em sala de aula. É tranquilo lidar com isso? Para você, quais os impactos de se ter pesquisares/as na escola?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com as crianças

- *Sobre a escola:*

- Você gosta da escola? Por quê? E o que você mais gosta na escola? Conta um pouco mais.
- Quais são seus/suas melhores amigos/as na sua sala de aula. Por quê?
- Você percebe se faz diferença ser menino ou menina na escola?
- Quem são os bons alunos/alunas da sua sala de aula? Quais colegas você percebe que são os/as que têm mais dificuldade na escola?
- O que você acha que uma criança tem que fazer para ser considerada má aluna? E para ser um bom aluno?
- Onde você acha que você se encaixa: entre os/as bons/boas ou entre os maus/más alunos/as?
- Qual profissão você deseja seguir quando crescer?

- *Sobre o lar:*

- Me fale um pouquinho sobre a sua casa: quem vive nela? Quantos cômodos ela tem? Tem um espaço sossegado para você estudar?
- O que você faz quando chega em casa?
- O que você mais gosta de fazer em casa?
- Você tem irmãos/irmãs? Você percebe diferenças de tratamento entre vocês? (atentar para divisão de tarefas domésticas e acesso à rua)
- Você gosta de ser menina (ou menino)? Você percebe se faz diferença ser menino ou ser menina na sua casa?
- Você desenvolve outras atividades que não estejam relacionadas à escola? (Freqüenta uma igreja? Faz algum curso de língua? Pratica um esporte?)

APÊNDICE C – Questionário socioeconômico aplicado às crianças

NOME: _____

IDADE: _____

1. COMO VOCÊ CHEGA NA ESCOLA?

 A PÉ, SOZINHO(A) A PÉ COM MEU/MINHA _____ DE CARRO DE ÔNIBUS DE MOTO TRANSPORTE ESCOLAR GRATUITO TRANSPORTE ESCOLAR PARTICULAR

2. VOCÊ MORA COM QUEM? (PAIS, IRMÃO, AVÓS, TIOS ETC.)

3. SUA COR/RAÇA É:

 BRANCA PRETA PARDA AMARELO INDÍGENA

4. VOCÊ FAZ PARTE DE ALGUMA RELIGIÃO? EM CASO POSITIVO, QUAL? _____

5. VOCÊ COMEÇOU A FREQUENTAR A ESCOLA COM:

 0 A 3 ANOS 3 A 5 ANOS 6 ANOS DEPOIS DOS 6 ANOS

6. VOCÊ FAZ AS TAREFAS DE CASA:

 SOZINHO(A) COM A AJUDA DE

7. VOCÊ DORME:

 SOZINHO(A) NO QUARTO SOZINHO(A) NA MINHA CAMA, MAS NO MESMO QUARTO QUE DIVIDO A CAMA COM _____

8. QUAL A QUANTIDADE DOS SEGUINTE ITENS NA SUA CASA:

___ QUARTO

___ GELADEIRA

___ TELEVISÃO

___ BANHEIRO

___ COMPUTADOR

- ___ TELEFONE FIXO
- ___ CELULAR
- ___ VÍDEO- GAME
- ___ CARRO
- ___ MOTO

9. VOCÊ TEM ACESSO À INTERNET EM CASA?

() SIM () NÃO

10. QUANTOS LIVROS EXISTEM NA SUA CASA, TIRANDO OS LIVROS QUE VOCÊ USA NA ESCOLA?

11. QUAL A PROFISSÃO DAS PESSOAS QUE MORAM NA SUA CASA E TRABALHAM?

12. O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER AOS FINAIS DE SEMANA?

APÊNDICE D – Questionário socioeconômico aplicado às famílias

Nome da criança: _____

Nome dos(as) responsáveis pela criança	Grau de parentesco

1. Escolaridade da mãe (ou outro/a responsável):
- () Ensino Fundamental incompleto (primário ou ginásio)
- () Ensino Fundamental completo (primário ou ginásio)
- () Ensino Médio incompleto (colegial)
- () Ensino Médio completo (colegial)
- () Ensino Superior incompleto (faculdade)
- () Ensino Superior completo (faculdade)

Curso: _____

Universidade: _____

Profissão ou ocupação da mãe (ou outro/a responsável):

2. Escolaridade do pai (ou outro/a responsável):
- () Ensino Fundamental incompleto (primário ou ginásio)
- () Ensino Fundamental completo (primário ou ginásio)
- () Ensino Médio incompleto (colegial)
- () Ensino Médio completo (colegial)
- () Ensino Superior incompleto (faculdade)
- () Ensino Superior completo (faculdade)

Curso: _____

Universidade: _____

Profissão ou ocupação do pai (ou outro/a responsável):

3. Quantas pessoas moram na mesma casa que a criança? _____

4. Quantos cômodos há na casa? _____

5. A casa onde vocês moram é:
- () Própria (quitada ou em financiamento)
- () Alugada
- () Cedida
- () Outros

6. Renda familiar mensal:

() Abaixo de R\$ 788,00

() R\$ 788,00

- R\$ 789,00 a R\$ 1.576,00
- R\$ 1.577,00 a R\$ 2.364,00
- R\$ 2.365,00 a R\$ 3.152,00
- R\$ 3.153,00 a R\$ 3.940,00
- Acima de R\$ 3.940,00

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (crianças)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Seu/sua filho/a está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Feminilidades na escola”. Meu nome é Jaqueline Aparecida Barbosa, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se aceitar que seu/sua filho/a faça parte do estudo, assine ao final, e depois que receber esta via assinada enviarei outra a você. Esclareço que em caso de recusa na participação você ou seu/sua filho/a não serão penalizados(as) de forma alguma. Mas se aceitar que seu/sua filho/a participe, poderei esclarecer as dúvidas via e-mail ----- e através do seguinte contato telefônico: (---) ----- . Se persistirem dúvidas sobre os direitos do/a seu/sua filho/a como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Minha pesquisa, intitulada “Feminilidades na escola”, trata da socialização das crianças, no geral, mas com foco nas meninas. Dentre as meninas, meu maior interesse repousa sobre aquelas que apresentam dificuldade nos conteúdos escolares. Este termo, entretanto, *se aplica a todas as crianças da sala*, pois a relação que elas estabelecem entre si também são interessantes para a condução da pesquisa. Essa pesquisa visa contribuir com os entendimentos sobre ser menino/ ser menina na escola, problematizando a ideia de insucesso escolar. Temos como objetivo principal compreender como ocorre socialização escolar das crianças, principalmente das meninas indicadas pelos/as professores/as como casos de insucesso escolar, partindo da escola e atingindo esferas mais amplas de socialização delas.

Durante a pesquisa, faremos observações na sala de aula, entrevistas individuais e coletivas com os/as professores/as, as crianças e os pais/as mães que se dispuserem a participar da pesquisa (quando necessário). No caso de uso das entrevistas, serão obtidas cópias gravadas da conversa. Destacamos, entretanto, que não armazenaremos a imagem dos/as participantes, apenas suas vozes.

Sabemos que este tipo de pesquisa pode causar algum desconforto ou constrangimento ao/à participante, mas farei o possível para amenizá-los, pois acreditamos que também há ganhos sociais proporcionados pelas pesquisas que se debruçam sobre o desempenho escolar das crianças.

Como a pesquisadora é que se deslocará até os/as participantes, destacamos também que não haverá ressarcimento de despesas ou remuneração de nenhuma espécie, sendo a adesão à pesquisa voluntária.

Garantimos, ainda, o sigilo, para que se assegure a privacidade e o anonimato dos/as participante/s (as informações serão usadas apenas para o estudo em questão e os nomes das crianças, dos/as familiares e da escola não serão divulgados em hipótese alguma) e informamos também a liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Além disso, é assegurado ao/à participante a possibilidade de se recusar a responder questões nas entrevistas e questionários. Afirmamos ainda que, caso o/a participante se considere lesado/a de alguma maneira pela pesquisa, é assegurado o direito de pleito de indenização (reparação a danos imediatos ou futuros).

2. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo meu/minha filho/a a participar do estudo intitulado “Feminilidades na escola”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação de meu/minha filho/a nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Jaqueline Aparecida Barbosa sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de meu/minha filho/a no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação de meu/minha filho/a no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) responsável pelo/a participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores/as)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Feminilidades na escola”. Meu nome é Jaqueline Aparecida Barbosa, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado/a de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail ----- e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (---) ----- . Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Minha pesquisa, intitulada “Feminilidades na escola”, se dirige às crianças, no geral, mas com foco nas meninas. Dentre as meninas, meu maior interesse repousa sobre aquelas que apresentam dificuldade nos conteúdos escolares. Esse termo, entretanto, se aplica a também aos/as professores/as da sala, pois a opinião de vocês também é interessante para a condução da pesquisa. Essa pesquisa visa contribuir com os entendimentos sobre ser menino/ser menina na escola, problematizando a ideia de insucesso escolar.

Durante a pesquisa, faremos observações na sala de aula, entrevistas individuais e coletivas com os/as professores/as, as crianças e os pais/as mães que se dispuserem a participar da pesquisa, quando necessário. No caso de uso das entrevistas, serão obtidas cópias gravadas da conversa. Destacamos, entretanto, que não armazenaremos a imagem dos/as participantes, apenas suas vozes.

Sabemos que este tipo de pesquisa pode causar algum desconforto ou constrangimento ao/à participante, mas acreditamos que também há ganhos sociais proporcionados pelas pesquisas que se debruçam sobre o desempenho escolar das crianças.

Como a pesquisadora é que se deslocará até os/as participantes, destacamos também que não haverá ressarcimento de despesas ou remuneração de nenhuma espécie, sendo a adesão à pesquisa voluntária.

Garantimos, ainda, o sigilo, para que se assegure a privacidade e o anonimato dos/as participante/s e também a liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Além disso, é assegurado ao/à participante a possibilidade de se recusar a responder questões nas entrevistas e questionários. Afirmamos ainda que, caso o/a participante se considere lesado/a de alguma maneira pela pesquisa, é assegurado o direito de pleito de indenização (reparação a danos imediatos ou futuros).

2. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Feminilidades na escola”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui

devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Jaqueline Aparecida Barbosa sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Feminilidades na escola: a teoria da prática e a discussão sobre gênero e educação”. Meu nome é Jaqueline Aparecida Barbosa, sou o(a) pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é a educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail ----- e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (---) ----- . Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Olá, meu nome é Jaqueline e eu vou assistir às aulas este ano com você. Eu também sou aluna, mas da universidade, e preciso fazer uma pesquisa que se chama “Feminilidades na escola: a teoria da prática e a discussão sobre gênero e educação”. Sei que o nome é complicado, mas significa que você me ajudará muito nesta pesquisa: vou perguntar para os alunos e as alunas desta sala o que vocês fazem na escola e a opinião de vocês sobre ela. Vou perguntar também quem são seus melhores amigos ou amigas, o que você acha da escola, se gosta dela, se participa das aulas de reforço e um monte de outras coisas sobre este lugar para o qual você vem todos os dias e passa grande parte da vida.

Em algumas situações faremos desenhos, em outros vamos conversar sozinhos ou em grupo. Sei que em alguns momentos ficamos tímidos ou constrangidos, mas você pode se recusar a participar ou pode dizer que não quer mais em qualquer momento, ou seja, só responde o que quiser, ok? Outra coisa: seu nome de verdade não vai estar escrito em nenhum lugar da minha pesquisa, nós vamos escolher outro, bem legal, para aparecer no texto que eu vou escrever. A lei também prevê que você pode pedir indenização de reparação a danos imediatos ou futuros (se você quiser te explico direitinho o que é isso, pode deixar!). Uma última questão: posso gravar a sua voz enquanto estivermos conversando sobre os temas da minha pesquisa? Marque um X na sua resposta:

() SIM () NÃO

2. Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,.....,abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Feminilidades na escola: a teoria da prática e a discussão sobre gênero e educação”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Jaqueline Aparecida Barbosa sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE H – Sistematização das respostas ao questionário socioeconômico

		Escolaridade da mãe							Escolaridade do pai							Condição do local de residência da família				Renda familiar mensal						
Escola 2 (16 questionários)	Escola 1 (22 questionários)	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Médio incompleto	Ensino Superior completo	Ensino Superior incompleto	Sem resposta	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Médio incompleto	Ensino Superior completo	Ensino Superior incompleto	Sem resposta	Própria (alugada ou em financiamento)	Alugada	Cedida	Sem resposta	788,00 ou menos	789,00 a 1576,00	1577,00 a 2364,00	2365,00 a 3152,00	3153,00 a 3940,00	3940,00 ou mais	Sem resposta
		0	5	7	2	2	0	0	0	5	7	1	2	0	1	7	6	3	0	3	5	3	3	1	1	0
		2	0	7	2	8	3	0	2	3	3	2	8	0	4	18	1	2	1	0	3	6	2	1	8	2