

MASCULINIDADES E FEMINILIDADES: IMPLICAÇÕES PARA O FRACASSO/SUCESSO ESCOLAR DE MENINOS E MENINAS NAS SÉRIES INICIAIS

BRITO, Rosemeire dos Santos - USP
GE: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23
Agência Financiadora: Fundação Ford

Essa pesquisa consiste em um estudo de caso, de natureza qualitativa, que se propôs a analisar um fenômeno cada vez mais notável no contexto brasileiro, o constante insucesso do alunado masculino no Ensino Fundamental e Médio. Quadro que se caracteriza muito mais por trajetórias escolares mais acidentadas que as garotas do que por índices de reprovação, considerando as implementações das políticas de correção do fluxo escolar da última década ¹.

Buscando compreender os motivos dessas diferenças, realizei uma pesquisa qualitativa em uma escola da rede pública estadual de São Paulo², na qual fiz observações em sala de aula com inspiração na etnografia escolar, entrevistas com a professora de uma classe de segunda série³, entrevistas com crianças⁴ e quatro famílias⁵.

E para fundamentar a hipótese inicial da investigação recorri aos poucos trabalhos que se propuseram a estudar o insucesso escolar, do ponto de vista das

¹ Conforme dados do Censo Escolar 2003, na faixa de zero a quatorze anos, 51.178 alunas do sexo feminino concluíram o Ensino Fundamental, contra 38.268 estudantes do sexo masculino. Situação semelhante pode ser observada com relação aos concluintes do Ensino Médio, a média nacional, conforme o Censo Escolar 2003, foi de 3.544 rapazes contra 4.524 estudantes do sexo feminino (na faixa de 0 a 16 anos).

² Os conceitos adotados, na escola onde foi realizada a coleta de dados, são: NS (não satisfatório), S (Satisfatório) e PS (Satisfatório). A escola atua com regime de progressão continuada, com três ciclos: primeira à quarta, quinta à oitava e Ensino Médio. As reprovações ocorrem somente ao final de cada ciclo. Neste estudo o fracasso escolar é compreendido como a manutenção de resultados não satisfatórios durante o ano letivo.

³ Optou-se por realizar a investigação empírica em uma classe de segunda série porque estava interessada em compreender as raízes da formação de uma trajetória escolar de insucesso, algo ainda pouco explorado na literatura sobre o tema.

⁴ Nas entrevistas com as crianças foi utilizada a metodologia desenvolvida por Genoveva Sastre e Montserrat Moreno (2002). Sobre esse aspecto ver Brito (2004) p.61-66.

⁵ Foram feitas entrevistas com todas as crianças da classe e foram selecionados quatro alunos para posterior estudo de caso e entrevistas com famílias: um menino e uma menina que apresentavam êxito acadêmico, um garoto com baixo rendimento e uma menina que apresentava comportamento semelhante ao de vários garotos vistos pela professora como perturbadores.

relações de gênero⁶. Concordando com Carvalho (2001b) eu acreditava que uma gama de fatores muito mais ampla poderia estar atuando na produção do fracasso escolar, pois as relações não estão isentas de outras hierarquias sociais: relações de gênero⁷, raça, classe e etnia.

Uma primeira explicação surgiu na pesquisa desenvolvida pela equipe coordenada por Carmen Silva (1999), que afirmava que as diferenças de desempenho entre meninos e meninas decorriam do fato de que as garotas seriam mais adaptadas à escola, em função de um processo de socialização voltado para a passividade e obediência às normas, ao contrário do que ocorria com os estudantes do sexo masculino, desde cedo educados com maior liberdade, e destinados ao mundo público, razão pela qual não se adequavam tão facilmente à rotina e regras escolares.

Posteriormente outras investigações também aceitaram essa perspectiva, dentre elas a dissertação de Mestrado defendida por Thaís Palomino (2003), que explicou o fracasso de meninos em uma classe de aceleração com base em semelhante argumentação.

Os garotos estariam então sendo vítimas de uma escola feminina que não tinha condições de trabalhar com a especificidade da masculinidade, raciocínio que se encontrava em consonância com a tese da vitimização masculina nas escolas, altamente em voga nos EUA e Inglaterra⁸.

Desse modo, ao iniciar a pesquisa de campo eu partia do princípio de que a socialização infantil era vivenciada como um período formador das desigualdades existentes entre homens e mulheres tal como elas ocorriam no universo adulto e que tal dinâmica tendia a ser reforçada na escola. Esse processo, contudo, estava sendo mais prejudicial aos garotos que não conseguiam compatibilizar a educação recebida com os objetivos e normas escolares, motivo pelo qual tinham baixo rendimento acadêmico.

⁶ A literatura mostrou que temos diversas pesquisas que estudaram essa problemática, com enfoque nas relações de classe que construíam verdadeiros mecanismos de seletividade e exclusão no cotidiano das escolas públicas.

⁷ Sobre a apropriação que faço do conceito de gênero ver Brito (2004) p. 20-23.

⁸ Entre os defensores dessa tese destacam-se: Robert Bly (1990) e William Pollack nos EUA, Steve Biddulph (1994) na Austrália e Neil Lydon (1996) na Inglaterra. Nessa pesquisa as críticas a essa tese destinaram-se, sobretudo, para o livro de Pollack (1999).

Essa primeira hipótese foi sendo revista ao longo da investigação empírica. O diálogo com autores ingleses e australianos⁹ mostrou que esse argumento estava fundamentado em uma perspectiva extremamente binária que não permitia verificar a diversidade existente entre os vários grupos de garotos e garotas.

Gilbert e Gilbert (1998), mostraram que a escola atende melhor ou pior alguns grupos de meninos, em geral, oriundos das classes trabalhadoras que apresentam padrões de masculinidades que se caracterizam por posturas anti-escola, ênfase na proeza em esportes, na agressividade e na rejeição de formas alternativas de identidades de gênero.

Já os que possuíam melhor rendimento acadêmico, em geral apresentavam modelos mais compatíveis com a rotina e normas escolares, com valorização da competitividade, pelo viés do conhecimento. Eram crianças oriundas dos setores médios e médios intelectualizados, cujas famílias organizavam sua escolarização em torno das carreiras profissionais.

Assim novos questionamentos surgiram: quais garotos estavam fracassando naquela classe? Em relação a que critérios? Em relação a quem eles estavam fracassando? Em que áreas? Em que condições? Por que razões estavam falhando? E algumas polaridades foram abandonadas: socialização feminina para a passividade *versus* socialização masculina para a atividade, incapacidade da escola em lidar com as necessidades dos garotos *versus* eficácia escolar, ganho das meninas *versus* perda dos meninos.

O olhar deslocou-se da hipótese inicial para a noção de diferentes nuances de masculinidades e feminilidades construídas através da intersecção com outras categorias sociais. Tal processo permite a construção de diversos projetos de gênero que vão fundamentar as várias políticas de gênero, situando homens e mulheres, meninos e meninas em uma determinada posição na hierarquia social (Connell 1995a; 1995b, 1997; 1998).

⁹ Ver Mac an Ghahill (1994), Gilbert e Gilbert (1998), Epstein e colaboradoras (1998a), Mahony (1998), Cohen (1998), Reed (1998), Jackson (1998), Warrington e Younger (2000), Gilbert e Gilbert (1998), Connell (1998), Kimmel (2000).

Passei então e pensar na possibilidade da existência dessa multiplicidade no interior daquela classe, produzindo reflexos diferenciados no rendimento acadêmico de meninos e meninas. Era imperativo então esmiuçar em que condições os vários modelos de masculinidades e feminilidades eram mais ou menos propícios ao sucesso escolar. Diante dessa tarefa aceitou-se o caminho proposto por Connell:

No lugar de tentar definir a masculinidade como um objeto (...), necessitamos nos centrar nos processos e relações por meio dos quais os homens e mulheres levam vidas imbuídas no gênero. A masculinidade, se se pode definir brevemente, é ao mesmo tempo a posição nas relações de gênero, as práticas pelas quais os homens e mulheres se comprometem com essa posição de gênero, e os efeitos dessas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura (Connell, 1997, p. 35).

Assim sendo, considerando a escola como uma das instituições que atua na formação da masculinidade, convenci-me da necessidade de olhar para os possíveis modelos de masculinidade no interior daquela sala de aula, como a realização de um compromisso com uma determinada posição nas políticas de gênero, instrumento a partir do qual os meninos dão um sentido para sua atuação e inserção naquele contexto.

Ao adotar tal referencial teórico como eixo deste trabalho, procurei analisar as masculinidades em seu aspecto relacional com o processo de construção das feminilidades, algo ainda incipiente e que não foi feito por Connell (1995a; 1995b, 1997, 1998) Mac an Ghahill (1994) e Gilbert e Gilbert (1998), por achar que esse movimento poderia ser um elemento-chave para a investigação tanto do fracasso quanto do sucesso escolar.

Entretanto, convém esclarecer que me limitei à análise do impacto da classe social nas diferentes configurações de masculinidade e feminilidade. A inclusão de outras categorias, como raça e etnia, com certeza poderia não só enriquecer, mas ampliar o foco analítico. Mas, assim como evitei as polarizações rígidas, que ao longo da história tendem a definir as mulheres como eternas vítimas e os homens como perpetradores, ou, ainda mais recentemente, os meninos como os atuais prejudicados no âmago de uma escola feminina despreparada para lidar com suas necessidades, também procurei não simplificar a complexa trama dos significados atribuídos ao pertencimento racial e étnico.

Com isso, as questões que formulei para a análise dos dados empíricos foram: quais seriam as possíveis gradações de masculinos e femininos existentes naquele universo? Como a escola poderia estar agindo na formação dessas tendências? Essa atuação trazia alguma repercussão para o fracasso/sucesso escolar? Quais eram os modelos de masculinidades/feminilidades valorizados pela professora? Isso trazia conseqüências para os resultados escolares? Quais eram os padrões considerados impróprios para o bom rendimento e as necessidades disciplinares?

Para a obtenção dos dados empíricos foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a professora, crianças, as duas duplas de alunos/as e quatro famílias. Vejamos o que dizem esses diferentes atores a respeito do sucesso/fracasso escolar, do ponto de vista das relações de gênero.

O OLHAR DA PROFESSORA

Nas entrevistas realizadas com a professora Fernanda¹⁰ o desafio foi identificar quais eram os seus critérios de avaliação adotados formal e informalmente, ampliando o foco da investigação para além da questão comportamental enfatizada de forma polarizada em outros trabalhos.¹¹

Isso permitiu verificar quais eram os possíveis modelos de aluno(as) presentes nesses critérios e, posteriormente, quais eram os padrões de masculinidades e feminilidades que apresentavam maior ou menor vínculo com eles, apresentando diferentes implicações para o fracasso/sucesso escolar.

Nesse sentido, além de levar em conta os questionamentos que eu já vinha utilizando para reconstruir a hipótese teórica inicial, foram acrescentadas posteriormente outras indagações: por que alguns meninos não conseguiam apresentar um bom rendimento no decorrer do ano? Por que outros conseguiam ter um bom rendimento escolar e desempenhar com maior êxito o ofício de aluno?

Diferente do que fora encontrado por Silva (1999) e Palomino (2003) para a professora Fernanda o comportamento indisciplinado não estava necessariamente

¹⁰ Todos os nomes são fictícios.

¹¹ Vale destacar que foram feitas tabulações dos conceitos obtidos por meninos e meninas durante todo o ano letivo. Esses dados mostraram que o insucesso escolar localizava-se, de fato, entre o alunado masculino, contudo, se restringia a três alunos da classe que apresentavam uma série de características distintas em relação a seus colegas. Ressalta-se também que, apesar de participarem de atividades de reforço, ocorridas em horário anterior às aulas, eles continuaram mantendo os resultados insatisfatórios em Português e Matemática em todas as avaliações formais.

associado a uma trajetória de insucesso escolar: “*tem classes de crianças que são agitadas e têm uma postura não adequada, mas são excelentes alunos e o aproveitamento é muito bom, existem casos assim, como existem casos contrários*” (Fernanda).

Nesse sentido, a influência do comportamento na aprendizagem e, conseqüentemente, nos resultados escolares era muito mais complexa. O aluno(a) precisava ter outros atributos associados a má postura para ser avaliado de forma negativa. Tal constatação ficou mais perceptível quando ela classificou os alunos em *mais difíceis, intermediários e bons*.

Os primeiros correspondiam a três garotos que apresentaram resultados insatisfatórios, em Português e Matemática durante o ano letivo. Carlos¹², Davi e Manoel eram vistos por Fernanda como os alunos *mais difíceis* da classe. Durante as aulas passavam a maior parte do tempo rindo dos colegas, fazendo piadinhas sobre a professora, levavam brinquedos para a escola e, em mais de uma ocasião, foram flagrados em lutas corporais ou agredindo-se verbalmente em voz alta, momentos que sempre exigiam uma intervenção rigorosa.

Para Fernanda os principais problemas desses estudantes eram: *falta de concentração, dependência, agitação*, características que os impedia de ter um bom rendimento acadêmico e neste caso.

Malgrado essa condição, esses traços não eram o que mais incomodava a professora, na verdade, o que a perturbava era o que chamou de ausência de iniciativa, que os impedia de se comprometerem seriamente com o aprendizado, a ponto de poderem discernir quando podiam brincar e quando deviam estudar. Ficou então evidente que o comportamento inadequado só era visto como um problema sério se estivesse associado a expressivos graus do que a professora via como dependência:

Tanto o Carlos quanto o Davi, eu percebo que eles são um pouco dependentes, estão sempre esperando que alguém fale para eles o que eles têm que fazer (...), que alguém diga o que precisa ser corrigido (...). O Manoel está sempre esperando que você diga para ele o que ele precisa fazer (...). Eu acho que grande parte do problema se resolveria se ele tivesse mais autonomia (Fernanda).

¹² Carlos foi um dos alunos escolhidos para estudo de caso.

Com relação aos medianos¹³, Fernanda fez questão de ressaltar que eles tinham mais chances de avançar no conhecimento; mesmo quando demonstravam algumas dificuldades no percurso, elas eram rapidamente superadas: *“Eles conseguem, você percebe que têm condição de seguir adiante, mesmo sem ajuda, dá para perceber isso, que mesmo sem o auxílio, eles conseguem avançar no ritmo deles, mas conseguem”* (Fernanda).

Por sua vez, os que eram vistos como os melhores alunos(as) da classe¹⁴, segundo Fernanda o que os distinguiu dos demais colegas era a facilidade de aprendizagem, conhecimentos prévios e novamente a autonomia no processo de aprendizagem:

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

O resultado da combinação desses aspectos traduzia-se numa maior capacidade de esses estudantes participarem das aulas. . E isso possibilitava que eles(as) contassem com uma boa avaliação por parte da professora, mesmo que eventualmente apresentassem um ou outro problema disciplinar:

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

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

¹³ Nove meninos e treze meninas.

¹⁴ Cinco meninas e dois garotos.

E em última instância, eles(as) eram alunos que podiam aprender e avançar no conhecimento sem depender exclusivamente da escola e da professora:

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

Nesse sentido, o modelo de aluno da professora era alguém necessariamente independente, participativo, com rapidez de raciocínio, facilidade de aprendizagem e que ao mesmo tempo fosse atento, livre do compromisso de apresentar em tempo integral uma postura totalmente adequada à rotina escolar e a suas normas.

Mais do que isso, o perfil do bom aluno estava fortemente vinculado à capacidade da família daquela criança de incentivar, acompanhar e até mesmo supervisionar a escolarização. Quem contasse com esse respaldo em casa era também alguém com mais propensão de desempenhar o ofício de aluno de forma congruente com a opinião da professora. E as observações de campo mostraram que quem se encaixava nesse perfil eram os estudantes que tinham relações menos problemas na relação professora-aluno(as) e que por tais motivos contavam com sua maior disponibilidade.

Ao analisar tal questão, agora do ponto de vista das masculinidades e feminilidades, tal como definida por Connell (1995; 1997), foi possível perceber a complexidade dos liames existentes entre identidade de gênero e pertencimento social em sua relação com o desempenho escolar.

Com relação ao primeiro conjunto, tanto os depoimentos da professora quanto as observações revelaram que na maior parte do tempo esses estudantes apresentavam condutas consideradas perturbadoras. Ao viverem uma diferenciação hierarquizada estabelecida pela professora, na qual eles não constavam como os mais valorizados, iam cada vez mais assumindo uma postura antiescola como uma fonte alternativa de poder, o que contribuía intensamente para o aumento e a manutenção de um conflito permanente entre esses estudantes, professora e instituição escolar.

O fato é que, ao tratar esses estudantes *diffceis* de forma diferenciada, a escola os empurrava cada vez mais para uma trajetória de insucesso acadêmico, destino para o

qual, no decorrer de 2002, eles já haviam dado passos decisivos. Como explicita Connell (1998), citado por Carvalho (2001b, p. 570):

Diferentes masculinidades vão sendo construídas em relação à diferenciação hierarquizada em que a escola aloca os estudantes, através da constante competição e classificação. À medida que se reconhecem como fracassados na escola, vendo fecharem-se as possibilidades de realizar um certo padrão de masculinidade hegemônica e de controlar um certo tipo de poder social ligado ao sucesso acadêmico e às profissões liberais, alguns jovens, principalmente oriundos das classes trabalhadoras, podem reagir buscando “outras fontes de poder, até mesmo outras definições de masculinidade”, muitas vezes simbolizadas na força física, na agressão e nas conquistas heterossexuais (Carvalho, 2001b, p. 570).

No que se refere ao grupo dos estudantes de Fernanda tidos como intermediários e no caso específico dos meninos Fernanda inseriu nesse conjunto os que não apresentavam problemas de comportamento como alguns que agiam, muitas vezes, de forma semelhante a Carlos, Davi e Manoel.

Entretanto, o que os diferenciava era sua maior capacidade de avançar no conhecimento de forma independente da professora, mesmo que isso levasse um pouco mais de tempo. Esses garotos conseguiam afirmar sua identidade de gênero ou sua masculinidade, sem confrontar de forma tão intensa e constante as normas escolares. Eram estudantes que sabiam separar o mundo da quadra esportiva e do pátio do universo da sala de aula, e por isso eram mais concentrados e independentes, embora em algumas ocasiões precisassem rever certos pontos da matéria para conseguirem aprender. Nos termos de Carvalho:

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

Já os que pertenciam ao grupo dos melhores alunos, havia um garoto que apresentava uma postura em conformidade com a rotina e regras da escolares e também havia outro que, embora não apresentasse o mesmo comportamento, também se mostrava um bom aluno, pois estava sempre participando, dando sua contribuição. Parece então que, independente da forma como se comportavam esses, alunos possivelmente encontraram uma forma masculina de obter êxito acadêmico que não entrava em conflito com a escola e com os demais colegas do mesmo sexo.

Pensando a masculinidade como uma configuração da prática de gênero que se realiza também no intercâmbio com outras categorias, é interessante notar que a professora os definiu como aqueles que aprendem apesar da escola, em suma, como aqueles que apenas complementam sua formação com a educação escolar, ou seja, como os possuidores de um amplo cabedal de conhecimentos anteriores e paralelos à escolarização.

Com base nessas observações, pareceu-me que a escola valorizava mais um padrão de masculinidade pautado pelo uso da racionalidade e por uma relação instrumental com a escolaridade. Em outras palavras, a aquisição de conhecimentos via instituição escolar permitia o fornecimento de uma série de credenciais que podiam ser ao mesmo tempo instrumentos de ascensão social e/ou de manutenção de determinado status, o que Connell (1995a) chamou de *Masculinidade da Razão*.

Certamente alguns meninos e meninas podiam, de fato, corresponder a esse modelo, contudo, não eram todos(as) os estudantes. Na verdade, havia neste caso uma forte correlação entre gênero e pertencimento social e em nenhum momento a professora demonstrou conhecer essas implicações, o que reafirma a necessidade de cada vez mais desvendar a complicada trama nas quais as múltiplas masculinidades e feminilidades são elaboradas.

E com relação às garotas, o que foi possível verificar? Quais eram os modelos de feminilidades presentes naquele contexto e quais eram as implicações deles para os resultados escolares?

Trata-se de uma tarefa, sem dúvida, estimulante. Entretanto, é um exercício difícil de ser feito, pois ainda não dispomos de instrumental teórico suficiente para investigar tais questões. Nesse sentido, creio ser conveniente afirmar que os modelos eram plurais, pois naquela classe havia tanto meninas que se comportavam de forma passiva e absolutamente compatível com as regras escolares, ao mesmo tempo em que havia outras que ousavam apresentar, em vários momentos, uma postura semelhante a dos garotos vistos por Fernanda como os mais difíceis, sem com isso prejudicar seu rendimento escolar.

Tais evidências mostram-nos que há formas múltiplas, masculinas ou femininas, de construção de trajetórias escolares bem sucedidas, o que não significa concordar com a idéia de que os meninos têm apresentado maiores dificuldades por serem vítimas de

uma escola feminina. Resta-nos então, desvendar cada vez mais esses diferentes modos e com isso contribuir para uma escola mais dinâmica e plural que possa, de fato, lidar com a diversidade.

A VISÃO DE CRIANÇAS E FAMÍLIAS

Ao comparar os relatos infantis com as explicações fornecidas pela professora, pude perceber em alguns momentos certa continuidade entre os dois discursos. Em outros relatos, todavia, as crianças explicitaram não ter para si o mesmo modelo de aluno, apresentando outras possibilidades de compreensão de uma mesma situação ou ainda outras formas de vivenciar o feminino e o masculino.

Em todos os grupos entrevistados percebeu-se uma forte vinculação de rendimento escolar com bom e/ou mau comportamento em sala de aula. Todos(as) os(as) estudantes pareciam acreditar que a falta de concentração, resultante de posturas indisciplinadas, resultaria em insucesso escolar.

E por tal motivo o sentido da aula relacionava-se à idéia de que o aluno deveria permanecer quieto, atento, concentrado nas lições e obedecendo à professora. Esse ponto de vista era tão forte entre eles(as), a ponto de aceitarem que poderiam não receber a ajuda da professora, caso não apresentassem o padrão de conduta esperado.

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

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

Isso indicava que os alunos(as) tinham um claro entendimento de que o exercício de uma masculinidade que Connell (1995) denominava *de protesto* diminuía suas possibilidades de triunfo escolar. Eles(as) demonstravam também saber que esse não era o modelo valorizado pela instituição escolar, com base no julgamento da professora.

Como decorrência disso, tanto meninas quanto meninos expressaram que se empenhavam para, no mínimo, conseguir equilibrar-se entre os dois pólos opostos, ou seja, no dia-a-dia da sala de aula procuravam apresentar uma dose equilibrada de

masculinidade e feminilidade pautada em um comportamento racional, disciplinado, mas também em atitudes ocasionais de não concordância com as normas e a rotina escolar.

Nesse sentido, sucesso e/ou fracasso escolar teriam como eixo explicativo a boa conduta, o que para muitos significa obediência irrestrita aos ordenamentos de Fernanda.

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

Foram encontradas apenas duas exceções a essa regra, Eduardo e Sandra¹⁵ reconheceram sem dificuldade que tinham facilidade de aprendizagem, razão pela qual, em determinadas circunstâncias, eram mais valorizados pela professora. Ambos também admitiram que conseguiam combinar durante as aulas concentração e autonomia nos métodos de estudo, estabelecendo uma relação causal entre as duas habilidades.

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

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

Eduardo tendia a apresentar na escola uma versão de masculinidade pautada no conhecimento e na racionalidade, correspondendo ao que Connell (1995^a) denominou de *masculinidade da razão*, algo que decorria da própria história de vida do pai¹⁶, que

¹⁵ A dupla de melhores alunos na opinião da professora, que foi escolhida para posterior estudo de caso e entrevistas com suas famílias.

¹⁶ Somente o pai desse garoto aceitou participar da entrevista.

havia obtido seu diploma de nível superior através do método que agora procurava desenvolver com os filhos:

Eu não fui um bom aluno (...) dentro desse ambiente (...) do Jardim Europa, eu tinha extrema folga material (...). A partir do momento que esse mundo se esvaziou e eu apalpei a realidade áspera e cruel, mas real, verdadeira. Então quando foi necessário que eu ganhasse a vida pelas minhas próprias mãos, aí, sim, eu estudei sábado, domingo (...) eu me tornei um grande estudioso lá na Getúlio Vargas, (...). Eu fiz um curso na Espanha, onde tive a prudência de estudar antes a matéria, de modo que eu me desempenhei bem no curso por causa disso também, e depois passei um periodozinho na Inglaterra (Evandro, pai de Eduardo).

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

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

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

Em contrapartida, Suzana e Carlos¹⁷ compartilhavam da idéia de que o perfil do bom aluno estava articulado a um bom comportamento e vice-versa, razão pela qual achavam, de certo modo, justa a avaliação que a professora tinha deles:

Bom, eu sou bom às vezes (...) A professora acha que eu sou uma besta (Carlos).

Acho que ela pensa que eu sou uma idiota, uma burra (Suzana).

¹⁷ Carlos era visto por Fernanda como seu aluno mais difícil não só em função de problemas disciplinares, mas também porque apresentou baixo rendimento em Português e Matemática durante todo o ano letivo. Suzana foi escolhida para formar essa dupla porque apresentava com frequência comportamentos disruptivos semelhantes a Carlos, Manoel e Davi, sem que isso comprometesse a forma como a professora a avaliava e em última instância seu rendimento acadêmico.

Tal constatação era mais evidente no caso de Carlos, que demonstrara ter absoluta clareza de que não se encaixava no modelo de aluno da professora, razão pela qual aceitava que nem sempre podia contar com sua ajuda quando precisava superar uma determinada dificuldade.

Porque aí tem vezes que a professora não ajuda, não é, Suzana? Quando tinha prova, ela não ajuda às vezes (Carlos).

Ela atende mal (Suzana).

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

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

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

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

Além disso, Carlos também não podia dispor de uma supervisão sistemática, por parte de seus pais, de sua escolarização. Eles procuravam apenas verificar se os deveres estavam sendo feitos ou não. Seus problemas e dificuldades na escola eram vistos como algo dele. A criança é que possuía ou não as virtudes necessárias que a levariam a alcançar um bom rendimento escolar. Assim, quando as dificuldades de Carlos se tornaram preocupantes, a família procurou solucionar o problema da forma mais clássica: encaminhando a criança para um profissional externo à escola, localizando as dificuldades de escolarização apenas no aluno, desconsideraram a força da influência das relações escolares na produção desse resultado:

O professor está certo, é difícil mesmo, mas como ajudar? Que nem o Carlos com as dificuldades que ele tinha, eu fiquei muito aflita, porque eu estava vendo, eu falei assim: “Meu, meio do ano, segunda série e não está andando”, então por minha conta eu fui e coloquei um professor particular para ele (...), até procurei a Berenice¹⁸, falei para a Berenice que eu queria procurar uma psicopedagoga (Carmen, mãe de Carlos).

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

BRITO, R. S. *Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes*, Dissertação de Mestrado, FEUSP/USP, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. São Paulo, 2001. In: *Educação & sociedade*. Campinas, nº 77, 2001a.

CARVALHO, Marília Pinto. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira & GANDIN, Luís Armando (orgs.) *Educação em Tempos de Incerteza*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

¹⁸ Uma das coordenadoras pedagógicas da escola, responsável pelas turmas de primeira à quarta série.

CARVALHO, Marília Pinto. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. In: *Revista Estudos Feministas*. Porto Alegre, Vol. 9, Nº 2/2001b, p. 554-574.

CARVALHO, Marília Pinto. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero, In: *Educação e Pesquisa*, v.29, n.1, São Paulo, 2003a, p.185.193.

CARVALHO, Marília Pinto. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola, In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.), *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*, Rio de Janeiro, DP&A, 2003b.

COHEN, Michèle. A habit of healthy idleness: boys underachievement in historical perspective. In: *Failing Boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press, 1998.

CONNELL, Robert W. Disruptions: improper masculinities and schooling. In: KIMMELL, Michael; MESSNER, Michael (Eds.). *Men's lives*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

CONNELL, Robert W. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, T; OLAVARIA, J. (eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis*, Santiago, Chile: Isis Internacional, 1997.

CONNELL, Robert W. *Masculinities*. Berkeley, University of California Press, 1995a.

CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.2, n.20, p.185-206, jul./dez., 1995b.

EPSTEIN, Debbie. Real boys don't work: underachievement, masculinity and the harassment of sissies. In: *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press, 1998b.

EPSTEIN, Debbie; ELWOOD, Jannette; HEY, Valerie; MAW, Janet. Schoolboy frictions: feminism and failing boys. In: *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press, 1998a.

GILBERT, Rob; GILBERT, Pam. *Masculinity goes to school*. London, Routledge, 1998.

- JACKSON, David. Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations. In: EPSTEIN, Debbie ELWOOD, Jannette; HEY, Valerie; MAW, Janet. Schoolboy frictions: feminism and failing boys. In: *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press, 1998.
- KIMMELL, Michael. What about the boys? What the current debates tell us, and don't tell us about boys in school, In: Special Report, 6th Annual Gender Equity Conference, Buckingham, January, 2000.
- MAC AN GHAHILL, Máirtín. *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham, Open University Press, 1995.
- MAHONY, Pat. Girls will be girls and boys will be first. In: *Failing Boys? Issues in gender and achievement*, Buckingham, Open University Press, 1998.
- MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo, Moderna, 2002.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: *Estudos Feministas*, nº 2, 2000.
- PALOMINO, Thaís Juliana. *Meninos e meninas em escola de periferia urbana*, Dissertação de Mestrado, São Carlos, UFSC, 2003.
- POLLACK, William. *Meninos de verdade: conflitos e desafios na educação de filhos homens*, São Paulo, Alegro, 2000.
- REED, Lynn Raphael. Zero tolerance: gender performance and school failure. In: *Failing Boys? Issues in gender and achievement*, Buckingham, Open University Press, 1998.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação, mulher e gênero na produção acadêmica contemporânea. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, FEUSP, 2001, vol. 27, nº1, p. 47-68.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo, In: *Seminário Internacional gênero e educação: educar para a igualdade*, São Paulo, 2003.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, nº 2, julho/dezembro, 1995, pp. 71-99.
- SILVA, Carmen A. Duarte; BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia C. & SILVA, Luciana A. Duarte. Meninas bem-comportadas; boas-alunas; meninos-inteligentes; indisciplinados. In *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 107, julho/99.

WARRINGTON, Molly; YOUNGER, Michael. The other side of the gender gap. *Gender and Education*. London, v. 12, n^o 4, 2000, p. 493-508.