

---

*Canetas coloridas ou mini-skates? coisas de meninas  
e coisas de meninos na cultura escolar*

*Colorful pens or mini skates? girls'  
and boys' stuffs at school*

*Fernando Seffner\**  
*Luciano Ferreira da Silva\*\**

---

**Resumo:** Meninos e meninas subjetivam-se e constroem-se de forma diferente. Também os modos de aprender e o desempenho escolar diferem. A diferença, se nos torna originais e únicos, também pode gerar desigualdades ou vulnerabilidade social. Na vida em sociedade, os homens dominam amplamente as melhores oportunidades profissionais e os melhores salários. No território escolar, as melhores alunas são as meninas, com melhores notas e melhor desempenho. Mais meninas concluem o Ensino Médio, e mais meninas têm chegado às universidades. Os dados permitem supor conflitos entre os modos hegemônicos de construção da masculinidade e o ideal de bom aluno na escola. A partir da exploração de algumas

**Abstract:** Boys and girls have different ways to construct their subjectification. Their learning strategies as well as their school performance also differ. The difference makes us original and unique, but also may generate inequalities or social vulnerability. In social life, men widely dominate the best professional opportunities and the best wages. In the school area, the best students are the girls, with better grades and better performance. More girls complete High School, and more girls have reached the universities. Conflicts between hegemonic ways of masculinity construction and the ideal of good student at school may be supposed through the data. From the exploration of some school scenes, the apparent paradox is here discussed.

---

\* Doutor em Educação e Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Currículo disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2541553433398672>>. *E-mail:* fernandoseffner@gmail.com

\*\* Mestre em Educação pelo PPGEDU/UFRGS e professor estadual Rio Grande do Sul. Currículo disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3910983260764020>>. *E-mail:* luciano.f.silva@uol.com.br

cenar escolares, busca-se discutir o aparente paradoxo.

**Palavras-chave:** educação; masculinidades; subjetivação; desempenho escolar; distanciamento

**Keywords:** education; masculinities; subjectification; school performance; gap.

---

## 1. Todos na escola, mas muito diferentes entre si

Em muitos países do mundo, a instauração da república foi assinalada, entre outras providências, pela obrigatoriedade da escolarização de Ensino Fundamental aos jovens. (SACRISTÁN, 2001). Países vizinhos ao Brasil implantaram a obrigatoriedade de comparecimento das novas gerações à escola primária ainda no século XIX. Na Argentina, é emblemática a aprovação da Lei 1.420, de julho de 1884, que estabeleceu a obrigatoriedade de comparecimento à escola dos jovens entre 6 e 14 anos, tanto meninos quanto meninas.<sup>1</sup> (ASCOLANI; VIDAL, 2009). No caso uruguaio, a lei de educação comum é de 1877, postulando gratuidade e obrigatoriedade, e avançando o respeito à liberdade religiosa. Nos Estados Unidos, dado o regime federativo, a implantação da escolaridade obrigatória obedeceu a conjuntura própria de cada estado, e se deu entre os anos de 1852 e 1929.<sup>2</sup> Para o caso norte-americano, a batalha pela implantação da escolaridade compulsória se deu sempre no âmbito de um intenso debate entre liberdade individual e necessidade de construir uma base comum de conhecimentos e pertença nacional. No caso brasileiro, foi apenas com a Constituição de 1988 que efetivamente o Ensino Fundamental de 8 anos (posteriormente ampliado para 9 anos) foi entendido como obrigatório aos jovens e dever do Estado.<sup>3</sup> Desta forma, foi apenas a partir de 1988 que progressivamente o País atingiu a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, convivendo com a situação de todos os jovens em idade escolar efetivamente incluídos na escola pública brasileira.

Com a progressiva universalização da frequência de jovens na escola pública, o País começa a gerar bases de dados que permitem melhor compreender as diferenças de aprendizagem que envolvem determinados marcadores identitários, em particular raça e etnia, gênero, orientação sexual, local de moradia e pertencimento regional, classe econômica, origem familiar, etc.<sup>4</sup> (RIGOTTI, 2004). A geração destas bases de dados nacionais permite também comparações da realidade educacional

brasileira com aquela de outros países. O ponto que interessa a este artigo é problematizar as diferenças de gênero nos percursos escolares da escola pública brasileira. Isto fazemos a partir de uma constatação e de três fontes de dados. A constatação é: progressivamente, o desempenho escolar das meninas tem se revelado mais elevado do que o desempenho escolar dos meninos, no sistema de educação pública brasileiro, apontando para importantes diferenças entre os percursos escolares de meninos e meninas, e em sintonia com fato idêntico em outros lugares do mundo. Esta constatação será discutida e problematizada a partir de três fontes: a) relatórios e bases de dados da educação brasileira e mundial; b) anotações de cenas escolares em situação de observação de estágios docentes e c) um conjunto de entrevistas, observação participante e estratégia de grupo focal em escola pública de Ensino Médio de município da região metropolitana de Porto Alegre.

Ainda no terreno da formulação de hipóteses e do desenho de impressões, cabem muitas perguntas. Se o desempenho escolar de meninos e meninas é diferente, isso acontece porque as professoras ensinam de modo diferente para meninos e para meninas? Aliás, o fato de que temos muito mais professoras do que professores na escola básica acarreta alguma influência a este desempenho desigual de meninos e meninas? Ou serão diferenças que as crianças já trazem de sua origem familiar e inserção social, e que o sistema escolar não consegue modificar? Na maioria das famílias, meninos e meninas são educados de modo diferencial, pois se destinam a diferentes destinos. Mas a escola pública, republicana, é marcada pelo tratamento igualitário entre os gêneros. Mas terá ela força para modificar o que “já vem de berço”? Ou será que meninos e meninas enxergam de modo diverso a escola, e a ela reagem de maneira diferencial, mesmo se o aparelho escolar busca tratar todos por igual? O problema então estaria *neles*, nos alunos e nas alunas, que articulam sua trajetória escolar de modo diverso, porque percebem a escola de modo diverso. Por outro lado, como ensinar algo a todos *por igual* se as diferenças entre meninos e meninas saltam aos olhos nas classes e turmas de jovens? Os cadernos escolares de uns e outros são diferentes, as roupas também, os modos de estar na sala de aula diferem, as maneiras de brincar e de se comportar também, embora tenhamos colhido numerosos depoimentos de professoras que nos dizem que “hoje em dia, as gurias não perdem mais nada para os guris, aliás elas já estão piores do que eles”. Se assumimos que meninos e meninas são muito

diferentes, será que tem sentido ensinar do mesmo modo a todos e todas? Não seria o caso de voltar a constituir classes de alunos separadas por gênero, como durante muitos anos se praticou, ao invés das classes mistas? Se na aula de Língua Portuguesa estudam meninos e meninas juntos, por que na aula de Educação Física eles devem ser separados? Os cérebros são iguais para todos, mas os corpos não são?

Claro está que o artigo não pretende responder a todas estas questões, que servem muito mais para fazer perceber o grande conjunto de implicações que as diferenças de gênero trazem para as políticas públicas de educação. Mas o marcador de gênero não opera de modo isolado. Ou seja, não podemos pensar em uma classe de alunos como formada exclusivamente por meninos e meninas. A situação se complica se agregarmos outros marcadores, tais como gênero e cor da pele, gênero e orientação sexual, gênero e geração, gênero e pertencimento religioso, gênero e classe econômica, gênero e classe social, gênero e deficiência, etc. Sem desconhecer a importância da intersecção de tantos marcadores, o presente artigo se foca nas questões que envolvem principalmente gênero. Pesquisar as conexões entre desempenho escolar e gênero no Brasil não é tema novo. Alinhamo-nos na esteira dos trabalhos de Carvalho (2001, 2003, 2004, 2012), Brito (2006); Dal'Igna (2005), Silva et al. (1999) e Silva (2012), dentre muitos outros, e pretendemos dar nossa contribuição a um debate que, se por um lado não é novo, por outro ainda está longe de ter produzido todas as reflexões que merece, dado o impacto que as diferenças entre o percurso escolar de meninos e meninas traz para o cenário das políticas públicas da educação nacional.

De modo a organizar a exposição, o próximo item apresenta questões teóricas acerca das conexões entre escola, currículo, gênero, produção de masculinidades e masculinidade hegemônica nas culturas juvenis. No item seguinte, nos aproximamos da sala de aula, apresentando dados de relatórios nacionais e internacionais sobre desempenho escolar e gênero, e resenhando parte da produção acadêmica sobre o tema. Nesse mesmo item, apresentamos nossos próprios dados de pesquisa, em diálogo com os achados de outros autores, a partir da etnografia de cenas escolares, das entrevistas com meninos e professoras, e das situações de grupo focal. A investigação tem caráter exploratório, e representa nossa primeira inserção no estudo da conexão gênero e desempenho escolar, com foco nos meninos.

Ainda nestas questões introdutórias, uma palavra sobre apontamentos de metodologia de pesquisa e qualificação das fontes que nos permitem abordar o tema. Os relatórios de informações sobre educação foram coletados em geral na Web, a partir de sítios de instituições oficiais, e estão claramente identificados. As cenas narradas no texto, assinaladas como de diário de campo, foram coletadas em escolas públicas da cidade de Porto Alegre, entre 2008 e 2013, no âmbito de dois projetos de pesquisa.<sup>5</sup> A etnografia das cenas escolares aqui apresentada está pensada na tentativa de surpreender a emergência e o encaminhamento dado a questões de gênero e sexualidade na sala de aula. O estímulo à coleta de cenas escolares está pensado como estratégia de formação permanente do professor,<sup>6</sup> e seu uso na redação de artigos está apresentado em Seffner (2013, 2011). As informações oriundas de entrevistas, observação participante e grupo focal foram coletadas no âmbito da escrita de dissertação de mestrado. (SILVA, 2012). Todas as interações em ambiente escolar foram objeto do uso de termos de Consentimento Livre e Esclarecido, e de autorizações com a direção das instituições. Escolas, alunos e professores não estão identificados no texto, resguardando o anonimato das fontes. O nome de alunos que aparecem foram atribuídos de forma aleatória, para preservar a fluidez das anotações em diário de campo. Todas as falas dos alunos e alunas foram gravadas e transcritas. Todo o material – áudio e transcrição – está guardado pelos pesquisadores. As falas foram transcritas do modo próximo do estilo dos alunos, e pequenos excertos foram feitos de modo a auxiliar a compreensão do contexto.

## **2 Gênero e sexualidade, masculinidade e masculinidade hegemônica, escola e currículo**

O tratamento das questões que vinculam gênero e desempenho escolar passa pela compreensão de que gênero é muito mais do que o senso comum pode imaginar, quando considera como a simples percepção da existência de homens e mulheres. Gênero, antes de tudo, é um marcador socialmente construído e não algo naturalmente dado. É isso que Simone de Beauvoir quis dizer com sua famosa frase: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.” (BEAUVOIR, 1967, p. 9). Como ponto de partida, tomamos que as questões de gênero estão vinculadas a comportamentos, atitudes, territórios e modos de ser que definimos como sendo masculinos ou femininos. Mas o gênero tem conexões com

a distribuição de poder na sociedade, tal como define Scott, em seu já clássico artigo:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995, p. 86).

A autora ancora esta definição de gênero no terreno da teoria social, mais especificamente dentro da teoria da história, e vinculada ao pós-estruturalismo. Após esta definição, Scott (1995) enfoca as relações entre gênero e poder, gênero e política, e dá vários exemplos históricos envolvendo o tema. Toda a discussão de gênero e política vai permitir que a autora questione as teorias de produção da história, inclusive indagando-se se o sujeito da ciência é sexuado, discussão que interessa para a cultura escolar. Por fim, sugere que, no futuro, o gênero deva ser “redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça”. (SCOTT, 1995, p. 93). A segunda parte da definição acima, que trata das questões de poder, permite estabelecer conexões entre masculinidade hegemônica e heteronormatividade. (BRITZMAN, 1996). De forma resumida, convém ressaltar que gênero diz respeito à produção da diferenciação social entre homens e mulheres. Esta diferenciação é social, cultural e histórica. Ela implica valorização de certos modos de ser homem e de ser mulher, em geral ligados à heterossexualidade e, com isso, mostra as conexões entre gênero e sexualidade. Gênero também está relacionado ao corpo, igualmente percebido como construto político, histórico e social. Corpos não são entidades dadas, mas produzidas na cultura. (BENTO, 2006). Dessa forma, considera-se gênero como uma categoria social, relacionada ao corpo, o que estabelece certa tensão entre gênero e sexo. O gênero não é uma exigência do sexo, ou determinado por ele, mas está, sem dúvida nenhuma, muito relacionado a ele. Nas palavras de Scott:

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 esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 75).

Há, pois, uma construção cultural do gênero, que não é sinônimo de sexo. Assim, ao nascer menino, ele pode não se construir como o homem que a família e a sociedade esperam. O gênero não é, portanto, determinado por esse sexo, mas imposto sobre ele. Imposto por quem? Pela família, pela sociedade, pela própria pessoa que vai subjetivar-se de acordo com as expectativas sobre ela colocadas ao longo de sua vida. Há grandes expectativas sobre a pessoa que nasce, sobre o filho que está por vir. Expectativas que continuam depois do nascimento e que vão se enraizando vida afora. Há, pois, sobre nós, expectativas de gênero e de sexualidade. Em geral, espera-se do menino “comportamentos de menino”, o mesmo acontecendo com a menina. E o menino, que apresenta comportamentos de menino esperados pela cultura, é visto no ambiente escolar como promissor, mesmo quando não tem bom desempenho escolar. Já adiantando algo que vamos analisar adiante, nossa inserção na escola flagrou muitas falas de professoras “desculpando” os meninos por atitudes que não eram adequadas ao progresso nos estudos, porque afinal de contas “eles são meninos, isto é coisa de meninos”.

Espera-se, também, que esse menino e essa menina sejam heterossexuais, uma vez que a heterossexualidade tem, sobre outras formas de expressar a sexualidade humana, total hegemonia. A expectativa de que um filho não seja *gay*, por exemplo, está muito presente em um contexto social que valoriza a heterossexualidade. A expectativa sobre ele ainda é que seja heterossexual e que desempenhe, socialmente falando, os “papéis” que dele se esperam. Para o exame das cenas escolares, e das falas dos alunos, convém lembrar novamente que o gênero não é algo dado naturalmente pelo corpo que nasce sexuado, embora dele dependa, também. Ao falar do que *convém* ao feminino e ao masculino, percebe-se que “gênero enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade”. (SCOTT, 1995, p. 75). Há, pois, uma

constante tensão entre gênero e sexualidade, entre corpo e gênero. E dessas tensões surgem outros conceitos, entre eles, a masculinidade, ou masculinidades, no plural, pois há mais de uma, sendo uma delas aquela que se classifica como hegemônica e que representa todo um modo de ser e de se construir que é socialmente mais valorizado que as demais formas de masculinidade.

Caracterizar – e mesmo definir – o que se entende por masculinidade não é tarefa que experimente unanimidade. Connell (1997) agrupa as definições existentes de masculinidade em quatro conjuntos. O primeiro deles diz respeito àquelas definições que estabelecem um atributo, tido como essencial, e a partir daí fazem derivar toda uma tipologia, havendo aqueles situados mais próximos e outros mais distantes do referido atributo. No caso da masculinidade, um atributo que se presta excepcionalmente para isso é o da atividade, tomada muitas vezes como força, e daí derivando força física, capacidade de decisão, força moral, responsabilidade para assumir grandes empreendimentos, coragem, etc. A arbitrariedade na escolha dos atributos que serão tomados como essenciais para a definição é evidentemente um ponto polêmico nesse modo de definir a masculinidade. Um segundo conjunto de definições, este de caráter um tanto positivista, enfatiza que a masculinidade é aquilo que os homens *realmente são*. Para saber o que os homens *realmente são*, necessita-se de uma pesquisa *isenta e científica*, que nos permitiria montar um panorama completo – e em geral tomado como definitivo – da masculinidade. Montado este panorama científico, neutro, eterno e isento de influências pessoais, estaríamos em condições de estabelecer tipologias, ou escalas, verificando em que ponto se localiza cada homem, em relação à masculinidade que possui. Teremos então aqueles que são mais próximos daquilo que os homens *realmente são*, e aqueles mais distantes. Pela própria configuração do modo como estas tipologias se montam, elas tendem a transformar em patologias as posições afastadas da norma, e propor então tratamentos para corrigir estes afastamentos, vistos como desvios. Num terceiro grupo, teríamos aquelas definições que enfatizam a normatividade, pois lidam com a noção de modelo, que nos indica como os homens *deveriam ser*. A conhecida teoria dos papéis sexuais e dos papéis de gênero opera nessa lógica, estabelecendo, em geral, a partir da análise de produtos da comunicação, como filmes e a própria vida dos atores mais famosos, um conjunto de características que definiriam o papel masculino, seja como objeto de crítica ou de



aplausos. O quarto agrupamento concentra as definições que ancoram a masculinidade num sistema simbólico, que opera produzindo as diferenciações entre os lugares do masculino e do feminino. Os elementos do discurso, seguindo a fórmula da linguística estrutural, são definidos pelas diferenças que guardam entre si, o que nos permite afirmar que o masculino é definido em geral como o não feminino. Na análise das cenas e das falas dos informantes, operamos com a ideia de que qualquer definição só pode ser entendida dentro de um sistema de relações. A masculinidade só pode ser definida no interior das relações de gênero e de sexualidade, em conexão com outros sistemas de relação, e não será nunca uma definição cristalizada, pois fruto de tensões, disputas e interesses próprios da cultura, e tem sua existência marcada por essas disputas de significado:

En lugar de intentar definir la masculinidad como un objeto (un carácter de tipo natural, una conducta promedio, una norma), necesitamos centrarnos em los procesos y relaciones por medio de los cuales los hombres y mujeres llevan vidas imbuidas en posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura. (CONNELL, 1997, p. 35).

De forma semelhante, e pensando a partir dos escritos de Connell, é possível afirmar que diferentes masculinidades se produzem no mesmo espaço social, seja este espaço a família, a região de moradia, o grupo cultural ou étnico, o grupo racial, o pertencimento religioso, a classe econômica ou o ambiente escolar. Desta forma, a trajetória de construção da masculinidade de cada homem se faz com o modelo de masculinidade hegemônica sempre presente e reforçada, seja pela mídia, seja pela escola, pela igreja, etc., mas ao mesmo tempo com uma pluralidade de outros modos de viver a masculinidade presentes em seu cotidiano, representados pelos tipos particulares e originais que cada homem encontra ao produzir sua própria trajetória masculina na vida do dia a dia. Estes modos particulares podem gozar de maior ou menor prestígio, a depender de um complexo jogo de fatores. O modo de viver masculino, que desfruta da maior concentração de privilégios, num dado sistema de relações de gênero, será considerado como a forma de masculinidade hegemônica. Não temos uma única forma da masculinidade hegemônica, pois

adotamos aqui um enfoque relacional para elaborar estas definições, o que faz com que a própria masculinidade hegemônica esteja estabelecida num terreno de disputas de significados. Ao analisar cenas e falas da cultura escolar, vai interessar focar este emaranhado de estratégias do qual cada homem em particular lança mão para construir uma masculinidade que assegure privilégios:

A manutenção da masculinidade hegemônica não pode ser pensada como elaboração orquestrada e consciente de um grupo de homens nela interessados. Trata-se antes de uma complexa trama de situações e condições que a favorecem mais ou menos, dependendo das circunstâncias. Este tipo de análise enfatiza a idéia de que as estruturas de poder não podem ser tomadas como definitivamente estabelecidas, mas sim como ajustadas a uma dinâmica na qual a busca de sua legitimação e o autovelamento de suas características históricas procura fixá-las como coisas naturais e eternas, de tal forma que se tornem a-históricas. (OLIVEIRA, 1998, p. 104).

A noção de que a masculinidade é plural se acompanha da proposição de que, em qualquer espaço social, se constroem modos de masculinidades hegemônicas. O estabelecimento de modos hegemônicos de viver a masculinidade implica uma hierarquia entre as masculinidades presentes no mesmo espaço. Esta hierarquia implica o privilégio de certos modos de ser homem, que angariam maiores simpatia e oportunidades, em detrimento de outros. Ser um homem jovem, branco, heterossexual, magro, de classe média, é claramente uma forma hegemônica de viver a masculinidade. As relações entre os diferentes modos de viver as masculinidades são complexas:

Tem se tornado cada vez mais claro que diferentes masculinidades são produzidas no mesmo cenário cultural ou institucional. Tais observações [...] levaram a uma idéia de masculinidade hegemônica. Reconhecer diversidade em masculinidade não é suficiente. Nós precisamos também reconhecer as relações entre os diferentes tipos de masculinidade; relações de aliança, dominação e subordinação. Essas relações são construídas através de práticas que excluem e incluem, que intimidam, exploram, e assim por diante. Há uma política de gênero intrínseca à masculinidade. (CONNELL, 2005, p. 37).<sup>7</sup>

É importante destacar que não apenas temos que reconhecer a existência de diferentes masculinidades, mas que uma, sobre as demais, exerce um papel de dominação, posto que esta posição possa variar ao longo do tempo. É a esta forma de viver a masculinidade que Connell (2005) chama de hegemônica. Embora diferentes pessoas possam exercer esse papel de masculinidade hegemônica, o mais comum é que um homem o exerça. E é dele, do homem, que a sociedade espera tal desempenho. É do menino que se constrói homem ao longo de sua infância e juventude que a família espera tal masculinidade, seja na vida pessoal, seja na vida profissional, seja na vida escolar.

No ambiente escolar, há diversas estratégias para obter os privilégios da masculinidade hegemônica. O esporte pode ser uma dessas estratégias. Ser bonito, ser magro, ter desembaraço para falar podem ser outros atributos que compõem a possibilidade de exercício de uma masculinidade hegemônica, desejada pelos demais. Ao pensar o espaço escolar, interessa saber se um campeão de xadrez, um destaque em determinada disciplina, o intelectual da turma, o menino que se destaca muito nos estudos e recebe elogios das professoras, o menino bem comportado em sala de aula, o menino que traz sempre seu material escolar em dia são estratégias que asseguram o posto de masculinidade hegemônica, ou se estes marcadores implicam negativamente a construção de uma masculinidade hegemônica e viável na escola. Já adiantamos que, em nossas andanças de pesquisa pelas escolas, ficou visível que não ser bom aluno implica ser mais homem do que ser bom aluno.

Por fim, nestas considerações mais de ordem teórica, uma palavra sobre a escola, o currículo e sua tarefa de ensinar. Muitas perguntas se colocam hoje acerca da função da escola. O que ensinar e para quem ensinar? Quais conteúdos são importantes, quais não são? A quais disciplinas se dão um maior número de períodos em detrimento de outras? A organização curricular estabelece um percurso desejado, e neste percurso não entram em cena apenas os conteúdos que serão ensinados, e em quais séries ou níveis. A escola também está centralmente envolvida na educação para as relações sociais, nos processos de socialização e sociabilidade. Temos que perceber o currículo como um conjunto de dispositivos que também se ocupa do tratamento entre sujeitos masculinos e femininos. Tanto ao regravar formas de socialização e de relação com as normas (normas de gênero, de raça, de classe social, etc.)

quanto na escolha dos temas a serem estudados. Se na disciplina de História optamos pelo estudo das guerras e batalhas, ao invés da vida cotidiana, certamente isso traz implicações no interesse de meninos e meninas. O que ensinar, para quem ensinar, quando ensinar, de que modo ensinar, são perguntas que dizem respeito ao currículo, e nos informam de relações de poder sempre presentes em qualquer escolha. Assumimos neste artigo que estas escolhas trazem impactos nas relações de gênero. Sendo assim, analisar as conexões entre gênero e desempenho escolar nos informa sobre possibilidades de desenhos curriculares, e impacta trajetórias de vida de meninos e meninas.

### 3 Entre canetas alheias e canetas próprias: apontamentos sobre escola, gênero e desempenho escolar

A escrita acadêmica acontece em parceria com pesquisadores e pesquisadoras que já se debruçaram sobre o mesmo tema. Desta forma, neste item buscamos “outras canetas”, e alguns dados estatísticos, e cruzamos com dados das nossas pesquisas, na tentativa de situar melhor o problema de pesquisa. Primeiro vale situar dois personagens de quem estamos falando: aluno e homem. No território escolar, a categoria *aluno* não é algo dado, ninguém se transforma em aluno apenas por cruzar os portões da escola e sentar na sala de aula:

É preciso dar aula para quem não sabe ser aluno e aluna – e não está muito disposto a aprender –, conforme comentam autores como Dubet (1997) e Milstein (1999). A categoria aluno é uma categoria cultural e não natural, que a escola moderna sempre soube e sempre se empenhou em produzir. (XAVIER, 2010, p. 100).

A identidade de aluno ou aluna é posição de sujeito, fruto de interpelações feitas pela instituição escola. Como toda identidade, é posição temporária, que experimenta modificações em função do jogo das interpelações. (HALL, 1997, 2000). Em princípio, não temos na sala de aula um conjunto de alunos, e sequer um professor. O professor poderá constituir, ao longo de uma atividade didática, os jovens que ali estão em alunos, e ao realizar isso estará igualmente se construindo como professor. Mas não temos nenhuma garantia, dada *a priori*, de que na sala de aula estejam alunos e professores, e entre eles uma relação de

aprendizagem acontecendo. Todos estes elementos são produtos de uma relação cultural, política, pedagógica, social, que pode ou não acontecer. A categoria menino também é cultural e não natural. Desta forma, se meninos comparecem em sala de aula com mini-*skates*, e não com canetas coloridas, esse elemento deve ser tomado como indicador de uma cultura da masculinidade, que assim os subjetivou, mas que pode ser modificada, justamente por ser atributo histórico-cultural. Também os comportamentos de meninos e meninas em sala de aula são produções históricas e culturais, fruto da ação de pedagogias de gênero. (LOURO, 2001).

Uma das primeiras impressões que tivemos na pesquisa em sala de aula foi em relação a objetos postos sobre as mesas de cada aluno ou aluna. No período de maiores visitas em sala de aula, ao longo de 2010 e 2011, os materiais que mais estavam presentes tinham um nítido recorte de gênero. Nas carteiras escolares das meninas eram frequentes embalagens de canetas coloridas, com grande número de canetas, e de muitas cores, por vezes combinando cor e perfume, cor e brilho e cor e glitter.<sup>8</sup> Nas carteiras escolares dos meninos era frequente a presença de mini-*skates*, ou seja, *skates* em miniatura, semelhantes a carrinhos de brinquedo, por vezes compondo chaveiros, apontadores de lápis ou borrachas.<sup>9</sup>

As canetas coloridas constituem-se em material de apoio às atividades de sala de aula, pois servem para sublinhar, destacar, desenhar, colorir e enfeitar. Entre os meninos, foi raro observarmos a presença deste tipo de material. Para muitos meninos, o material escolar se resumia à mochila, ao caderno, livro e a uma ou duas canetas, sendo frequentes os pedidos de caneta feitos pelos meninos às meninas, quando necessário responder uma prova ou exame. Já o mini-*skate* parecia ser a “febre” do momento entre os meninos. Embora em alguns casos estivessem acoplados a borrachas de apagar ou a apontadores de lápis, essa modalidade era a exceção, a regra eram mini-*skates* tais como carrinhos, ou na forma de chaveiros. Claramente não eram um material escolar. O “convívio” entre estes dois materiais só aparentemente era pacífico em sala de aula. Instados a observar e a falar sobre o que havia em cima das carteiras escolares de meninos e meninas, os meninos de imediato “denunciaram” o alto preço dos conjuntos de canetas, dizendo não entender que uma menina gastasse tanto para ter um conjunto de canetas coloridas. Numa determinada sala, alguns alunos chegaram a discutir

isso com o professor, e um deles disse claramente “Professor, tu acreditas que essas canetinhas que as gurias estão comprando custam mais de oitenta reais?” As meninas também tinham o que dizer acerca de *mini-skates*: “Os guris nem andam de *skate*, mas ficam comprando este *mini-skate*, só para se exhibir.”

A percepção que tivemos é que os meninos não entendem que algo que não faz parte do mundo deles possa ter tanto valor. As canetas coloridas fazem parte do mundo feminino – mundo constantemente desvalorizado pelos meninos na escola. Esta desvalorização por vezes alcança inclusive algumas meninas, que se referem aos atributos do feminino com um tom depreciativo. Consultando os preços de *mini-skates*, verificamos que o mesmo menino que critica a compra das canetas gastaria o mesmo, senão mais, por uma miniatura de *skate*. Confrontados com esta situação, os meninos não tiveram dúvidas em argumentar que era possível comprar mais barato o mesmo *mini-skate*, e informaram locais, deixando claro que “levavam vantagem” em comprar barato uma coisa “tão legal”. Ao iniciar a pesquisa acerca das conexões entre gênero e desempenho escolar, nos amparamos na bibliografia existente para fugir daquilo que o senso comum em geral aponta, ou seja, meninas passivamente atentas às questões escolares, e meninos rebeldes:

Entretanto, no desenrolar da coleta de dados e informações, fui revendo essa hipótese, auxiliada pelo diálogo com autores ingleses e australianos. Esse exercício mostrou que a hipótese inicial estava fundamentada em uma perspectiva extremamente binária, que não possibilitava reconhecer e investigar a diversidade existente entre os vários grupos de garotos e garotas. (BRITO, 2006, p.131).

A autora alerta para que se leve em conta outros fatores, além da simples divisão masculino/feminino, tais como: classe, pertencimento religioso, etnia, raça, geração. Ao apresentar sua investigação, a autora se atém quase exclusivamente à questão de classe, e observa que meninos das classes trabalhadoras são aqueles que apresentam esse perfil mais avesso às questões da sala de aula e que, portanto, se mostram mais distantes das meninas em relação ao desempenho escolar satisfatório. Mas, experimentando a variação na pertença de classe, aparecem novas posições de sujeito. Esta informação ajuda a entender os meninos que foram objeto de entrevista e grupo focal em nossa pesquisa, originários

de escola pública de cidade da região metropolitana de Porto Alegre, onde o perfil é de alunos de classe social mais baixa. Esta escola está situada no centro da cidade, e exatamente ao lado de uma grande e tradicional escola particular. Buscamos então informações nesta escola particular, e comprovamos que as taxas de reprovação e abandono escolar, entre meninos para as mesmas séries do Ensino Médio, são ali próximas as das meninas. Ao cruzar a rua, e ingressar na escola que foi nosso campo de pesquisa, estes dados mostravam grande modificação, em particular quando abordados no recorte de gênero: os meninos, ao longo do Ensino Médio, experimentam uma mistura de reprovação e evasão escolar tão grande, que justificam a afirmação da orientadora educacional, quando entrevistada: “Aqui temos tido formaturas no terceiro ano do Ensino Médio que são muitas vezes só de meninas. O mais interessante é que os meninos comparecem, porque são namorados das meninas ou amigos delas ou até parentes, mas eles foram desistindo ao longo dos três anos, ou reprovaram e depois desistiram, o que vai tornando as turmas cada vez mais femininas. Eles mantêm um vínculo com a escola, aparecem para namorar ou ver as gurias, mas não são mais nossos estudantes. As nossas alunas mesmo comentam isso, que ao chegar no terceiro ano não tem mais gurus na sala de aula para elas namorarem, elas namoram os gurus dos primeiros anos, ou têm namorados de fora da escola.” Tudo isso nos mostra que, variando a classe econômica, encontramos meninos para os quais ter bom desempenho escolar se conjuga com a possibilidade de potencializar a masculinidade, visando um futuro de sucesso, almejado por eles e pelas famílias, e visto como possível. Em resumo, para os meninos da escola particular, é possível combinar, sem maiores problemas, ótimo desempenho escolar e trajetória de masculinidade.

Outra autora de quem tomamos a caneta emprestada é Carvalho (2003), que nos leva a refletir sobre algumas questões, dentre elas a de que não se pode continuar a atribuir ao trabalho o motivo que leva os meninos a irem mal na escola. A autora lembra que as meninas, por sua vez, podem até estar em menor número no mercado de trabalho, mas assumem tarefas domésticas tão ou mais árduas do que trabalhar fora de casa. Mesmo assim, continuam a se mostrar melhores alunas do que seus colegas do sexo masculino. O que faz, então, com que o aluno fracasse mais do que a aluna? Uma hipótese apresentada pela autora, e que encontra eco neste artigo, é o fato de que o menino possa preferir

trilhar um caminho que o caracteriza como um mau aluno, a ser visto como “bicha” ou “mulherzinha”:

Há ainda muita coisa a se conhecer melhor, por exemplo, a relação entre as crianças, as culturas infantis. Perceber como aquele menino que vai bem na escola e é elogiado pela professora acaba sendo desprezado pelos colegas, chamado de “bicha” ou de “mulherzinha”, e para afirmar sua masculinidade acaba tendo que recorrer até ao mau desempenho escolar, à indisciplina. (CARVALHO, 2003, p. 191).

Assim, o aluno, aquele que quer ser visto como “o homem que ainda não é”, mas que pensa já ser, vai, na maioria das vezes, preferir o *mini-skate* a qualquer caneta, muito menos colorida. Em Carvalho (2004), busca-se entender quem é este menino, a partir de cruzamentos entre gênero, classe social e raça. Um maior número de meninos negros fracassa na escola em detrimento de seus colegas brancos e das meninas:

Busca compreender os processos que têm conduzido um maior número de meninos do que meninas, e, dentre eles, uma maioria de meninos negros e/ou provenientes de famílias de baixa renda, a obter conceitos negativos e a ser indicados para atividades de recuperação. (CARVALHO, 2004, p.11)

Estes estudos nos permitem problematizar a afirmação de “os meninos fracassam na escola em maior número do que as meninas”, ao introduzir outras variantes: Quais são os meninos que fracassam na escola? Quaisquer meninos? Um determinado tipo de menino ou, ainda, um determinado tipo de menino que exerce um determinado tipo de masculinidade? Os cruzamentos entre gênero, raça e classe social tornam a questão mais complexa. Em nossas pesquisas, no universo escolar, encontramos um comportamento “antiescola” (BRITO, 2006) em direta conexão com meninos mais interessados em futebol, bola e *mini-skates*, e que não por acaso faziam do desprezo pelo material escolar – cadernos, livros, lápis e canetas coloridas – um de seus bordões. Ao trabalhar com uma amostra de meninos e meninas encaminhados a um serviço de recuperação das aprendizagens por escolas públicas de município da região metropolitana de Porto Alegre, Dal’Igna (2005) mostra que,



mesmo entre os que não aprendem, as explicações guardam estreita conexão com o gênero:

No que diz respeito ao conhecimento, meninos e meninas estão abaixo da média – são desvios –, mas seus desempenhos são classificados e hierarquizados de diferentes formas. Os meninos não atingiram a média devido ao seu comportamento – desatento, inseguro, desinteressado, distraído. Quanto às meninas, suas dificuldades são justificadas por sua (in)capacidade cognitiva, portanto, não atingiram a média por sua falta de conhecimento. (DAL'IGNA, 2005, p. 122-123).

Os fracassos no desempenho escolar são produtos de situações distintas. Essa situação encontramos em nossa pesquisa, com muita frequência, em particular ao conversar com professores e professoras, que insistem em afirmar que “José é muito inteligente”, mesmo quando apresentam, no conselho de classe do final do ano escolar, uma trajetória de avaliações e notas muito baixas do referido José. A crer no que dizem muitas professoras com quem conversamos, a inteligência é um atributo que está lá, em alguma parte da cabeça de José, já nasceu com ele, apenas não se manifesta por conta da falta de compromisso de José com as tarefas escolares. Tivemos inclusive um caso de professora que afirmou, de modo taxativo, que “um dia Paulo vai acordar, e sua inteligência vai se demonstrar, porque ele é muito inteligente, eu vejo isso”, ao mesmo tempo em que nos mostrava uma grade de notas e conceitos de Paulo, que havia implicado sua reprovação naquele ano. Tal como afirmamos acima, professor e aluno existem no jogo de interpelações que entre eles se cria. Ao escutar declarações desta natureza da parte dos professores, somos levados a pensar em algumas afirmações muito preocupantes para a escola: a) Paulo nasceu inteligente, e portanto não necessita da escola; b) o que a professora ensina e o modo como ela ensina não fazem com que Paulo se sinta na posição de aluno, então ele não aprende, e certamente não enxerga aquela mulher a sua frente como professora, pois que aluno e professora se produzem no mesmo contexto, ou não se produzem; c) a tarefa da professora é praticamente desnecessária frente a Paulo, uma vez que, em algum momento, sua inteligência vai “acordar”, tal como um processo biológico, que não carece da escola; d) a professora afirma que Paulo é inteligente, mas não foi capaz de nos explicar o motivo ou a causa desta inteligência, ainda mais que ela estava justamente

participando de um conselho de classe em que Paulo foi reprovado no ano letivo, por conta de uma sucessão desastrosa de notas baixas em todas as disciplinas, o que nos leva a pensar que a crença da professora na suposta inteligência de Paulo é algo quase da ordem do místico, não se explica por razões de ordem pedagógica ou educacional. Por fim, e em sintonia com o que estamos pesquisando, se o menino é inteligente mas não vai bem na escola por causa de seu péssimo comportamento, ele então não vai bem na escola, porque não quer, porque “escolheu” fazer assim, é um ato deliberado de vontade ir mal na escola, contrariando sua própria inteligência. Também encontramos essa afirmação nas entrevistas e conversas com professoras, do tipo “os guris não estudam porque não querem, eles preferem brincar”, e a mesma frase apareceu ao conversarmos com as meninas, como em “os guris vêm para o colégio só para brincar, namorar e jogar bola, eles não querem estudar”.

Toda esta situação traz graves consequências se pensarmos o aparelho escolar. É aqui que podemos pensar que o menino não vai bem na escola porque isso ameaça sua masculinidade, e se cria nele uma tensão entre ser bom aluno, e ser homem. O fracasso feminino nos estudos é algo que se atribui a razões cognitivas, e é ruim para a menina. O fracasso masculino é um troféu de masculinidade. Nas duas situações temos a geração de problemas para os envolvidos. Vale propor uma questão: Perceber a menina como portadora de déficit cognitivo, e o menino como inteligente por natureza, traz mais problemas a quem? Ao menino ou a menina? A questão é retórica, para ajudar a pensar. O que nos foi possível observar, em nossas circulações pelo interior do espaço escolar, foram duas situações igualmente problemáticas. Por um lado, as meninas só raramente escutam o elogio “você é inteligente”, em geral escutam variações do elogio “você é esforçada”, tais como “você fez os trabalhos direitinho”, “você tem os cadernos organizados”, “você não falta as aulas”, “você se comporta bem”, “você é colaborativa”. Por outro, os meninos escutam variações das frases que acima discutimos, enfatizando sua inteligência nata. Ocorre que escutamos também um conjunto de afirmações que valoriza o fato de os meninos serem relapsos nos estudos:

Mais uma vez nos defrontamos com as explicações que as professoras dão para o péssimo desempenho escolar dos meninos. E novamente isso aconteceu ao assistirmos um conselho de classe. Constatado que Maurício tinha tido um desempenho muito ruim ao longo do ano, as

professoras criticaram Maurício, mas em seguida fizeram duas fortes afirmações: Maurício não era insolente ou desrespeitoso para com elas, e as coisas que Maurício fazia (brincadeiras, faltar na aula, andar disperso, não trazer os materiais), eram “coisas de guri”. Desta forma, naturalizaram o fato de que ele era pouco estudioso, porque era um guri, e valorizaram o fato de que ele não era desrespeitoso para com elas. E com isso concluíram pela aprovação de Maurício naquele ano, pois no ver delas no futuro ele poderia estudar, quando assim decidisse, uma vez que inteligente ele já era. E o fato de que não era insolente nem agressivo para com as professoras foi atribuído à boa origem familiar de Maurício. (DIÁRIO DE CAMPO, dezembro de 2011).

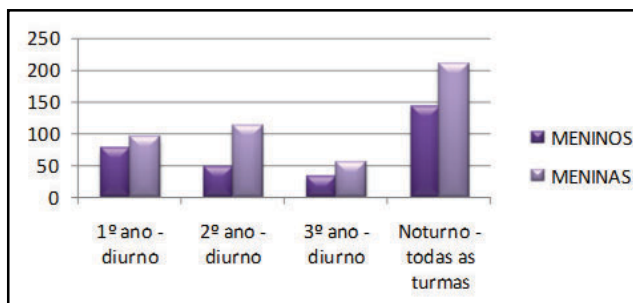
A cena acima transcrita encontra semelhança com outras no diário de campo, e com posições verbalizadas pelas professoras nas conversas no ambiente escolar. Nossa conclusão é a de que ver o menino desta forma pode ser tão ou mais prejudicial para ele do que ver a menina como a incapaz cognitiva. Nas entrevistas com os meninos, muitos deles deixaram claro que percebem que é típico dos meninos serem vistos como desatentos, desinteressados, distraídos, tendentes a entregar as tarefas no último momento, e valorizando outros interesses diferentes daquilo que é proposto pela escola, tais como: os esportes, em especial o futebol; as brigas e demonstrações de força, e os símbolos como *mini-skates*. O esforço em seguir critérios que asseguram aos meninos seu ingresso no mundo dos homens entra em conflito com os modos pelos quais a instituição escolar define o que é ser bom aluno. Ao entender o mundo desta forma, muitos meninos vão preferir estar fora da sala de aula, mesmo que isso seja uma forma de punição, a estar ali, fazendo aquilo que, no ver deles, é mais esperado das meninas do que deles.

O magistério é uma profissão em que predominam as mulheres, de modo mais notável nas Séries Iniciais e na Educação Infantil. Afirmamos acima que ser professor e ser aluno se constituem no mesmo ato. Desta forma, podemos pensar que o predomínio de mulheres na gestão escolar, atuando como professoras, diretoras de escola, supervisoras pedagógicas, orientadoras educacionais, cozinheiras, merendeiras, psicóloga escolar, nutricionista, servente da limpeza, fiscal do corredor e das salas, etc. pode trazer efeitos diferenciais na identificação de meninos e meninas com este espaço:

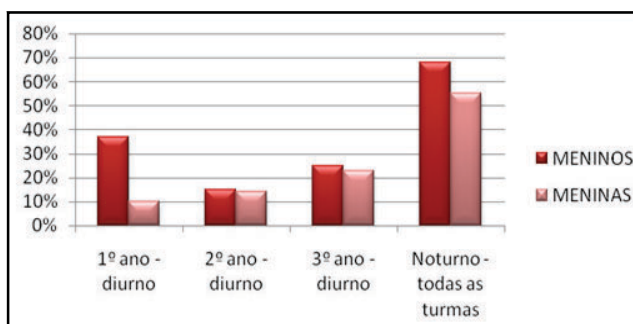
Assim, são sexuados os saberes, as áreas de conhecimento, os comportamentos e formas de expressão, a sexualidade, os desejos, etc. Entende-se, pois, que a maneira feminina de exercer o magistério, nas séries iniciais, favorece e valoriza o desempenho escolar das meninas. (SILVA, 1999, p. 221).

As pesquisas que deram origem a este artigo ocupam-se dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Entretanto, não se pode desconhecer o fato de que os alunos, para chegarem a estes níveis, passaram pelos anteriores, nos quais foram de certa forma pedagogizados acerca dos modos de gênero e de suas conexões com o ambiente escolar. As Séries Iniciais são classes nas quais praticamente não há homens. Os alunos vão ter contato com um professor pela primeira vez, geralmente, lá pelo sexto ou sétimo ano do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, o número de professores homens se eleva, mas dificilmente supera o de professoras mulheres. Essa não identificação com o seu mundo pode levar o menino a um desinteresse pelas coisas da escola. É como se a escola tivesse gênero e esse gênero fosse feminino, apresentando-se para o menino como um mundo diferente daquele que lhe desperta o interesse.

O fracasso no desempenho escolar de meninos pode ser constatado por algumas estatísticas. Pesquisando em bases de dados na Web, não foi fácil encontrar informações numéricas acerca do desempenho de meninos e meninas. A escola situada em município da periferia de Porto Alegre, onde realizamos entrevista, grupos focais e observação do ambiente escolar, também não tinha dados concretos sobre o tema, embora as professoras discorressem sobre esta diferença no aproveitamento escolar, de forma muito desembaraçada, mas não haviam quantificado. Propusemo-nos então a gerar os dados. Uma busca foi realizada na secretaria da escola, e de posse de todas as listas de chamada de todas as turmas de Ensino Médio para o ano base de 2011 e, pelos nomes, chegou-se a um gráfico que abaixo se apresenta, mostrando que o número de meninas é maior do que o número de meninos:



É interessante constatar que no turno noturno, em geral, o que acolhe os meninos que se evadem dos turnos da manhã e da tarde, na escola analisada, apresenta um número maior de meninas, que trabalham durante o dia, e estudam à noite. Além disso, da mesma forma, na secretaria da escola, através de um levantamento de resultados, também levando-se em conta o nome dos alunos para identificação de gênero, buscou-se saber o resultado final do ano anterior, no caso, o de 2010, para saber quem reprovou mais – se meninos ou se meninas. O gráfico abaixo apresenta números percentuais, o que equaliza os totais em número absoluto de meninos e meninas, mas vale lembrar que a escola analisada tem como um todo mais meninas, do que meninos em todas as séries. O gráfico mostra os percentuais somados de reprovação e evasão para meninos e meninas considerada a matrícula inicial e os dados do encerramento do ano letivo.



De modo similar ao gráfico anterior, para todos os anos considerados, e separando os dados do turno noturno, que tradicionalmente aparece como a opção para os meninos que desejam trabalhar, temos que a reprovação e evasão masculinas são mais intensas. Em escala global, consultamos as bases de dados das Nações Unidas, e do Fórum Econômico Mundial. A base de dados das Nações Unidas que mais diretamente diz respeito ao que estamos analisando, está inserida nos Relatórios de Desenvolvimento Humano, e é o Índice de Desigualdade de Gênero, com dados acumulados entre 2006 e 2010.<sup>10</sup> A diferença no aproveitamento escolar por gênero está colocada em duas das colunas do referido Índice de Desigualdade de Gênero, as demais colunas se ocupam em mostrar outras faces da desigualdade de gênero. O exame dos dados permite conhecer numa coluna o número de mulheres que concluíram o Ensino Médio em diferentes países entre os anos de 2006 e 2010, enquanto que, outra mostra o número de homens que o fizeram. Há países em que mais mulheres concluem o Ensino Médio, enquanto que em outros, mais homens. No Brasil, que ocupa a 85ª posição no *ranking*, pode-se observar um número maior de meninas concluintes desta fase da escolaridade. Paradoxalmente, nas colunas posteriores, que mostram o número de pessoas a ocuparem o mercado de trabalho, o quadro se inverte: muito mais homens ocupam o mercado de trabalho do que mulheres. Ou seja, enquanto estas concluem o Ensino Médio em maior número, aqueles as ultrapassam quando chegam ao mercado de trabalho.

Os dados de emprego e remuneração no mundo do trabalho podem operar favorecendo o desinteresse dos meninos pelo estudo. São frequentes na imprensa brasileira notícias que dão conta da diferença salarial entre homens e mulheres,<sup>11</sup> mesmo quando a comparação é feita para os empregados no serviço público. Pesquisas de maior fôlego também são divulgadas com regularidade, e mostram os mesmos resultados. Para a América Latina, o trabalho de Atal, Ñopo e Winder (2009) operou com 18 países da região, comparando salários de indivíduos com idênticas características demográficas e de emprego. Gênero e raça/etnia aparecerem nesta pesquisa como produtoras de importantes desigualdades no acesso e na remuneração no mundo do trabalho. O dado que mais interessa desta pesquisa, para o que aqui estamos discutindo, é que ela mostrou que as mulheres da América Latina ganham sempre menos que os homens, e isso acontece mesmo quando elas possuem um nível de escolaridade

superior aos homens, para os mesmos postos de trabalho, mesmos países e mesma idade. Esta diferença salarial é um pouco menor quando se tomam as faixas de indivíduos mais jovens, e com nível universitário. Mas, mesmo nesta situação, os homens ganham mais do que as mulheres. Não estamos afirmando que os alunos de nossa amostra conheçam estes dados, mas eles refletem a situação certamente presente na família, no entorno do bairro e nas relações de parentesco ou de amizade. Desta forma, os meninos com certeza percebem que os homens apresentam salários mais elevados do que as mulheres, mesmo quando estas permaneceram por mais tempo na escola, e apresentam nível de instrução mais elevado. E isso atua sobre seus modos de equacionar trajetórias de gênero e de desempenho escolar.

De modo complementar, consultamos o relatório sobre diferenças de gênero produzido pelo Fórum Econômico Mundial, em sua última edição.<sup>12</sup> O relatório é composto por um grande conjunto de bases de dados, que permitem conhecer a diferença de gênero em termos de emprego e salário, acesso à educação, presença de mulheres nos parlamentos e no Poder Executivo, expectativa média de vida de homens e mulheres, acesso à saúde e previdência; renda média e envolvimento com o sistema bancário, liderança feminina e masculina em empreendimentos e empresas, etc. Para todos estes dados, temos possibilidade de conhecer a situação de cada país, e de regiões. Para o caso brasileiro, o relatório confirma a presença em níveis ligeiramente superiores das mulheres no acesso à educação, inclusive aquela de nível superior, e na mão contrária sua pior situação em itens como desemprego e salários, bem como participação nos parlamentos.

Retornando às cenas escolares que coletamos e às entrevistas que fizemos, queremos agora nos deter em meninos que são considerados – e assim se consideram – bons alunos. E mais uma vez tomamos as canetas como fio condutor. Após a realização de grupo focal em uma turma, localizamos Henry, um menino tido por professoras e alunos como estudioso. Colhemos impressões sobre Henry em uma entrevista individual. Ao ser questionado sobre suas estratégias para ser bom aluno e atingir boas notas, ele afirmou:

Quando tem projetos, vale um ponto, dois pontos, a gente faz, né...? Eu fiquei com 29 pontos. Valia 30. Eu fiquei com 29 porque eu não copiava. Eu não copiava a questão. [...] Mas o certo é copiar. Mas, às vezes, a gente olha e acha tão fácil. E é uma coisa que para copiar demora dez minutos, para resolver demora três segundos, então... resolvo direto e dou a resposta direto. E aí a professora desconta um ponto porque eu não copiei. (Entrevista feita em 2012).

Henry é um aluno que tem uma única caneta, a caneta azul. Por vezes esquece de trazer esta caneta para a aula, e recorre então às colegas, em geral meninas, que lhe emprestam. Por vezes, ele não faz a cópia do quadro negro “porque não tenho caneta, eu esqueci a caneta, e não quero pedir para ninguém”. Por vezes ele não faz a cópia porque, conforme acima exposto, considera esta tarefa algo um tanto inútil e demorado. Claramente Henry abre mão de obter a nota máxima em projetos e outras atividades, porque se recusa a copiar. De muitos modos Henry adota estratégias que o fazem ser um bom aluno, mas prefere insistir em afirmações do tipo “eu estudei um pouco, logo antes da prova, e já fui bem” ou “eu não tinha a matéria, porque não tinha copiado do quadro, então eu só dei uma olhada quando cheguei na aula, no caderno das gurias, e fui bem na prova”. Henry também se orgulha de ir muito bem em Matemática, justamente a disciplina em que exemplificou o episódio acima, no qual deixou de ganhar um ponto porque não copiou a questão, apenas mostrou a resposta. Indagado acerca dos motivos para não copiar, também afirmou que não copiava “porque a minha letra é muito feia, eu não tenho letra bonita”, e enfatizou isso em outros momentos, repetindo como se fosse um bordão a expressão “a minha letra é muito feia, a minha letra é muito feia”. Ao dizer isso, ele se alinha com muitos outros meninos por nós entrevistados, que consideram “natural” que meninos tenham letra feia, e que meninas tenham letra bonita, ou então “caprichada”.

O jogo de palavras entre estas duas expressões, letra “bonita” ou letra “caprichada”, não é casual. Por vezes, os meninos disseram que as gurias tinham letra bonita, porque escreviam de forma “caprichada”. Desta forma, enfatizavam que elas tinham aprendido a ter letra bonita, se esforçavam para isso, o que para alguns parecia perda de tempo, pois “o bom de copiar ligeiro é que a gente depois pode ficar esculhambando”, como disse um dos meninos em um grupo focal. Desta forma, ter a letra feia apareceu como algo “naturalizado” entre os meninos, algo com



que se nasce, e não há motivos para se esforçar em modificar. Letra bonita, ou caprichada, ficou associada, na fala dos meninos, com a atividade de “passar trabalhos a limpo”, outra coisa para a qual eles revelaram pouca paciência. Mas há um momento em que é necessário se esforçar para fazer as coisas com capricho: é quando eles se organizam em grupos, e a tarefa envolve a elaboração de um cartaz. Os meninos foram vistos por nossos informantes como pouco capazes de fazer um bom cartaz. As meninas, atentas a essas questões, assumem o comando dos trabalhos em grupos, da parte escrita e da pesquisa, e dão as diretrizes para a elaboração dos cartazes:

É que a gente bola todo um projeto nos mínimos dos mínimos detalhes. A começar... Afí o que que a gente botou os guris a fazer? A gente botou eles a cortar o TNT, atrás, porque a gente precisa de força para isso. Para pregar na parede também. A gente não tem tanta força. Eles fizeram só o trabalho braçal e a gente ia ajeitando o trabalho... (Entrevista, Maria, outubro 2012).

Segundo Maria, o trabalho braçal, às vezes é necessário – como cortar papel, ou TNT,<sup>13</sup> ou pregar cartazes nas paredes. Ora, já que os meninos não leem, não copiam, não gostam de escrever e, em geral, só atrapalham em um trabalho de pesquisa, por que não colocá-los a fazer aquilo para o qual nasceram, ou seja, o trabalho braçal? Elas fazem o cartaz e eles pregam-no na parede. Os meninos parecem aceitar de bom grado esta posição, pois corrobora sua “natural” vocação para os trabalhos pesados. Ao pedir que Maria opinasse acerca do desempenho escolar de meninos e meninas, ela afirmou:

A única diferença é que os meninos levam menos a sério os estudos do que as meninas. Acho que as meninas se destacam mais porque se sentem melhor na escola do que os meninos. Eu acho que guria ganha disparado.

Com esta opinião de Maria, retornamos ao propósito desta pesquisa, ainda em fase exploratória. Maria certamente não tem conhecimento das estatísticas e pesquisas que se debruçam sobre as conexões entre gênero e rendimento escolar, e que apontam que os meninos, seus colegas, vêm perdendo posições para elas, que “ganham disparado”, como ela

afirma. Esta situação não acontece em todos os países do mundo, mas já é percebida como fenômeno mundial, e no Brasil é claramente evidente, conforme estudos e estatísticas que apresentamos. As diferenças de gênero no desempenho escolar trazem implicações para a função docente, no desenho curricular, nos modos de ensino, na composição do magistério, na formação docente, na seleção dos conteúdos, na gestão dos espaços escolares, na proposição de atividades e no desenho de estratégias pedagógicas, que precisam levar em conta atributos de gênero. As conexões entre gênero e outros atributos identitários, tais como raça e etnia, pertencimento religioso, geração, origem familiar, pertencimento regional e local, classe econômica, etc. precisam ser acionadas quando se pensa a escola pública brasileira, instituição fundamental para a construção de um país com densidade democrática e formadora de sujeitos preocupados com a justiça social. A escola, como todo artefato cultural, é atravessada por questões de gênero, e ao mesmo tempo está centralmente envolvida na produção de pedagogias do gênero, estratégias que ensinam os modos de ser homem e de ser mulher. É nosso propósito seguir investigando as complexas relações entre desempenho escolar e gênero, em várias direções. De toda forma, a cultura escolar parece já ter gerado em seu interior meninos que percebem a situação, e que podem ser vistos como aliados nas transformações que se deseja realizar para a construção de um regime de equidade de gênero na escola. Encerramos este artigo passando a palavra a Eduardo, que expressou suas ideias em um grupo focal, quando lhes foi dada a tarefa de fazer uma redação anotando os pontos que haviam sido discutidos acerca das relações entre meninos e meninas, e seus atravessamentos com o desempenho escolar:

O menino que é hoje organizado, ou tem a letra bonita, é motivo de chacota na escola ou até mesmo perante a sociedade. Há meninos superinteligentes, caprichosos e dedicados, que são totalmente diferentes dos demais. Porém, são vistos com preconceito, e aqueles com cabeça fraca acabam se reprimindo, achando que ser certo é errado.

## Notas

---

<sup>1</sup> A Lei de Educação Comum aprovada na Argentina em 1420 também estabeleceu outras características importantes do sistema de ensino, como a necessidade de professores graduados, a neutralidade quanto ao ensino religioso, o caráter universal, misto e gratuito de acesso. A lei pode ser lida na íntegra em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

<sup>2</sup> Para saber das datas de promulgação e do alcance das legislações dos estados norte-americanos quanto à escolaridade compulsória, recomendamos consultar o United States Census Bureau, em particular as bases de dados em educação, disponíveis por estado em: <<https://www.census.gov/schools/facts/>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

<sup>3</sup> O art. 208 da Constituição Federal de 1988 explicita as condições de oferta e obrigatoriedade para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. A Constituição Federal de 1988 encontra-se disponível na íntegra em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao\\_compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm)>. Acesso em: 5 jul. 2014.

<sup>4</sup> A consulta às principais bases de dados da educação brasileira pode ser feita em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso>>. Acesso em: 5 jul. 2014. Para compreender melhor como se organizam estas bases de dados, recomendamos a leitura de AS BASES DE DADOS DO INEP E OS INDICADORES EDUCACIONAIS: CONCEITOS E APLICAÇÕES, de autoria de José Irineu Rangel Rigotti e César Augusto Cerqueira, disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/demoedu/parte2cap1p71a88.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

<[www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/demoedu/parte2cap1p71a88.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/demoedu/parte2cap1p71a88.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2014.

<sup>5</sup> Projeto de pesquisa intitulado “Ensino Religioso no interior do estado laico: análise e reflexões a partir das escolas públicas de Porto Alegre”, vigente entre 2008-2013, que visava analisar as estratégias educacionais e os conteúdos presentes nas aulas de Ensino Religioso, em um conjunto de escolas públicas estaduais do Município de Porto Alegre, e projeto “Consolidando o pensamento sobre direitos humanos na perspectiva dos países do Sul: ações e reflexões em torno de a) direitos sexuais; b) acesso a medicamentos e propriedade intelectual e c) liberdades laicas”, 2007 – 2011, que se propunha a uma reflexão teórico-conceitual interdisciplinar, na perspectiva dos direitos humanos, sobre as três temáticas específicas. Nos dois projetos, tivemos intenso trabalho de etnografia de cenas escolares, gerando um banco de dados.

<sup>6</sup> A coleta de cenas como estratégia de aperfeiçoamento da formação docente está abordada de modo mais intenso no âmbito do curso de Aperfeiçoamento Educação para a Diversidade, ofertado em regime de EAD, em 2010, pela Faculdade de Educação UFRGS. Mais informações em: <http://www.ufrgs.br/educacaoparaa diversidade/sobre-o-curso>. Acesso em: 5 jul.2014.

<sup>7</sup> Original em inglês: It is becoming increasingly clear that different masculinities are produced in the same cultural or institutional setting. Such observations [...] led to the idea of hegemonic masculinity. To recognize

diversity in masculinities is not enough. We must also recognize the relations between the different kinds of masculinity; relations of alliance, dominance and subordination. These relationships are constructed through practices that exclude and include, that intimidate, exploit, and so on. There is a gender politics within masculinity. (Tradução dos autores).

<sup>8</sup> Recomendamos ao leitor que entre em seu navegador Web, selecione buscar imagens, e digite “canetas de glitter”. O exame do conjunto de imagens ajudará a perceber a nítida vinculação deste tipo de material com o gênero feminino. Certamente existem conjuntos de canetas coloridas para meninos, mas é fortemente expressiva a presença de referências ao universo feminino, na maioria das marcas deste tipo de caneta.

<sup>9</sup> Novamente aqui recomendamos navegar na Web, em buscadores de imagens, digitando “mini-skates”. A profusão de modelos e de cores é enorme, mas é nítido que se trata de objetos vinculados ao universo masculino.

<sup>10</sup> O relatório tem como título em inglês *Human Development Reports*, e os dados específicos sobre desigualdade de gênero estão alocados no *Gender Inequality Index*, cuja sigla em geral é apresentada como GII, e que corresponde à Tabela 4 do Relatório de Desenvolvimento Humano. Consultamos os dados do último relatório

editado. Comentários acerca do relatório como um todo podem ser encontrados em: <<http://hdr.undp.org/en/statistics/gii>> e a tabela referida está disponível em: <<https://data.undp.org/dataset/Table-4-Gender-Inequality-Index/pq34-nwq7>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

<sup>11</sup> De modo apenas a exemplificar, recomendamos a leitura da notícia acerca da situação do Rio Grande do Sul, tratando de salário e tempo médio para obtenção de emprego, com dados de 2013, disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/03/mulheres-ganham-menos-e-demoram-mais-para-se-empregar-no-rs.html>>. Acesso em: 14 jul. 2014. Com facilidade podem ser encontradas notícias acerca do tema, e buscando com palavras-chave em outras línguas, verifica-se que a situação se repete em outros países.

<sup>12</sup> WORLD ECONOMIC FÓRUM. *The Global Gender Gap Report 2013*. Genebra (Suíça), 2013. Disponível em: <[http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GenderGap\\_Report\\_2013.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap_Report_2013.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2014.

<sup>13</sup> TNT é a sigla de um material muito comum em trabalhos escolares, que significa Tecido Não Tecido, e que é vendido em grandes folhas, de muitas cores, e com diferentes texturas.

## Referências

---

- ASCOLANI, Adrián; VIDAL, Diana G. (Org.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da Educação (1820 2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- ATAL, Juan Pablo; ÑOPO, Hugo; WINDER, Natalia. *New Century, Old Disparities Gender and Ethnic Wage Gaps in Latin America*. Inter-American Development Bank, 2009. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=2208929>>. Acesso em: 14 jul. 2014.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr. 2006.
- BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-576, jul./dez. 2001.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa (USP)*, São Paulo, v. 29, n.01, p. 185-193, 2003.
- \_\_\_\_\_. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 34, n.121, p. 11-40, 2004.
- \_\_\_\_\_. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte. *Pro-Posições* (UNICAMP: Impresso), v. 23, p. 220-244, 2012.
- CONNELL, R. W. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. *Masculinidades, poder y crisis*. Santiago de Chile: Flacso, 1997. p. 31-48.
- CONNELL, R.W. *Masculinities*. University of California Press: Los Angeles, 2005.
- DALIGNA, Maria Cláudia. *Há diferença? Relações entre desempenho escolar e gênero*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- \_\_\_\_\_. Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G.L (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- RIGOTTI, José Irineu Rangel. As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS-NETO, Eduardo Luís Gonçalves; RIANI, Juliana de Lucena Ruas (Org.).

*Introdução à demografia da educação*. Campinas: Abep, 2004. p. 73-88. v. 1.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

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

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 39, p. 145-159, 2013.

\_\_\_\_\_. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador, e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas* (UFSC. Impresso), v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011.

SILVA, Cármen A. Duarte et al. Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de*

*Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

SILVA, Luciano Ferreira da. *Mind the Gap: processos de construção e manutenção das masculinidades e distanciamentos no desempenho escolar de meninos e meninas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60399/000862635.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

WORLD ECONOMIC FÓRUM. The Global Gender Gap Report 2013. Genebra (Suíça), 2013. Disponível em: <[http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GenderGap\\_Report\\_2013.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap_Report_2013.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2014.

XAVIER, Maria Luísa Merino. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, M. I. E.; BONIN, I. T. (Org.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2010.