

# A perspectiva das crianças sobre questões de gênero na escola

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Stéphanie Sabarese

Angela Uchoa Branco

*Universidade de Brasília  
Brasília, DF, Brasil*

---

## RESUMO

Investigamos as concepções das crianças sobre as relações de gênero e sobre as funções da avaliação na experiência escolar. Com base na abordagem sociocultural construtivista, objetivamos identificar aspectos semióticos de ordem da cultura na narrativa das crianças de forma a compreender a construção das relações de gênero na escolarização. Observamos duas sessões de grupo focal, uma com quatro meninos e outra com cinco meninas de quarta série. Utilizamos uma metodologia qualitativa interpretativa para análise das interações comunicativas. Verificamos que as relações de poder entre os gêneros aparecem já com bastante clareza na narrativa das crianças mediante articulação da cultura coletiva, como a naturalização da violência, a associação do universo feminino à esfera doméstica e do universo masculino à esfera pública e a negociação recíproca das posições assimétricas de controle e vitimização. Entretanto, verificamos que essa relação aparece apenas em parte quando se referem ao contexto escolar, à situações de aprendizagem e avaliação, narrando experiências de igualdade de tratamento e expectativas, especialmente por parte das professoras.

**Palavras-chave:** Gênero; escola; psicologia cultural; crianças.

## ABSTRACT

*Children's perspective on gender issues within school*

This research investigates children's conceptions about gender relationships and the role of school evaluation processes. From a sociocultural constructivist approach, the goal is to identify semiotic, cultural aspects present in the children's narrative to make sense of gender relations within school experience. We selected two sessions of focal group meeting for analysis, one with boys only, other with girls. We used a hermeneutic, qualitative methodology to analyze communicative interactions. Results show that gender power relations can be detected among the participants, with a significant influence of the collective culture concerning the association of men to the public domain and violence, and women to domestic affairs and caring social roles. Asymmetrical positions entail struggle between control and victimization. However, contradictory positioning were also found, particularly in relation to classroom experiences and evaluation, for children experience a similar treatment by their teacher.

**Keywords:** Gender; school; cultural psychology; children.

## RESUMEN

*La perspectiva de niños y niñas acerca de las cuestiones de género en la escuela*

Investigamos las concepciones de niños y niñas acerca de las relaciones de género y acerca las funciones de la evaluación vivenciadas en la escuela. Con un aporte sociocultural constructivista, nuestro objetivo se concentra en identificar aspectos semióticos del orden cultural en la narrativa de niños y niñas para comprender la construcción de las relaciones de género en la escolarización. Observamos dos sesiones de grupo focal, una con cuatro niños y otra con cinco niñas de cuarto año de primaria. Utilizamos una metodología cualitativa interpretativa para analizar las interacciones comunicativas. Verificamos que las relaciones de poder entre los géneros aparecen de forma significativa en las narrativas de ambos los grupos. Los conceptos de género aparecen articulados a estereotipos de la cultura colectiva, como la naturalización de la violencia; identificación del universo femenino con la esfera doméstica y el masculino con la esfera pública; y la negociación recíproca de las posiciones asimétricas de control (masculino) y victimización (femenino). El conflicto entre géneros está asociada a la relación de poder por medio de la dicotomización del femenino y masculino. Aún, a través de la narrativa verificamos que esa relación aparece de forma parcial cuando contextualizadas en el contexto escolar. Niños y niñas reportan experiencias igualitarias en la escuela en situaciones de aprendizaje y evaluación, especialmente en situaciones mediadas por las profesoras.

**Palabras clave:** Género; escuela; psicología cultural; niños y niñas.

---

Na escola, há a clássica associação das matérias humanas, artísticas e linguísticas com o universo feminino e das exatas, como matemática, física e química, com o universo masculino. Esse fenômeno pode ser verificado aqui no Brasil nos dados divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB<sup>1</sup> (INEP, 2001; Rodrigues, 2002). Entretanto, sabemos que esses dados, viabilizados pela aplicação de testes padronizados durante a escolarização, são representativos das tendências sociais que se configuram com base no conteúdo simbólico e ideológico das relações de poder. Por isso, é perigoso quando se passa a utilizar as informações estatísticas associando tendências sociais a fatores biológicos de forma a naturalizar processos que são de ordem cultural. Entre os autores que estudam o fracasso escolar, já há um consenso sobre os fatores sociais, históricos e culturais que atuam no desempenho das crianças na escola (Carvalho, 2004; Patto, 1999; Santos, 2003). Alguns, especificamente, tratam de como a construção social da feminilidade e masculinidade tem efeitos sobre a experiência escolar de meninos e meninas de forma diferenciada (Carvalho, 2001; Louro, 1995, 1997; Madureira, 2007).

A discussão em torno de gênero e educação pode ser relativamente recente, mas é uma questão relevante em todas as sociedades e culturas, em especial, no ocidente, a partir da institucionalização do ensino (Carvalho, 2004; Veneman, 2006). Há casos em que o desempenho de meninas e meninos na escola está intimamente relacionado à posição que homem e mulher ocupam na sociedade. Em muitos países africanos e em alguns países do sul da Ásia e Oriente Médio, por exemplo, os índices de baixo rendimento escolar estão entre as meninas; no ocidente e nas sociedades industrializadas, o índice reverte para os meninos, particularmente entre os adolescentes (Bellamy, 2005; Veneman, 2006). O que nos revelam as estatísticas, porém, está muito longe de prover com uma compreensão de como se dá esse fenômeno no plano subjetivo, psicológico.

## SOB O OLHAR DA PSICOLOGIA CULTURAL

Uma perspectiva cultural (Rogoff, 2003; Valsiner, 2007) nos permite abordar tais questões no espaço escolar considerando as motivações sociais referentes aos papéis de gênero e às formas de relações de poder construídas historicamente na sociedade a partir da compreensão dos processos de significação. Em face à posição que ocupa a escola como instituição social, e por ser um espaço rico em práticas culturais, decidimos conduzir um estudo na tentativa de identificar, na narrativa das crianças sobre suas vivências escolares,

processos de negociação e construção de significados referentes à relação entre questões de gênero e avaliação escolar. Tentamos assim verificar como a relação entre os dois temas pode ser articulada.

Consideramos aqui a noção mais ampla de avaliação, em vez de focar apenas no desempenho escolar. Isto porque pesquisas anteriores constataram que a narrativa da criança, particularmente a do início de escolarização, tende a considerar vários aspectos da prática pedagógica envolvidos em seu desempenho final (Freire, 2007, 2008; Sabarense e Branco, 2008). O sentimento que emana da experiência socializada promovida pelas práticas avaliativas se estende sobre as concepções que a criança tem de si e, por conseguinte, afeta não somente sua disposição com relação à própria escolarização como também a forma como ela se relaciona com o outro (Johnston, 1997). A partir de uma perspectiva sociocultural construtivista, nosso olhar se dirige para a construção de significados que se dá nas interações interpessoais mediadas por valores, crenças e visão de mundo (Branco, 2005; Branco e Valsiner, 1997; Bruner, 1987; Rommetveit, 1992; Valsiner 2007). Portanto, o desempenho escolar é resultante do diálogo entre os valores e motivações da cultura social e pessoal negociados na relação entre as pessoas ao longo de um período de tempo, no âmbito de práticas institucionais (Rogoff, 2003). As relações entre gênero e desempenho escolar nos revelam tanto sobre as relações entre homem e mulher na sociedade como o caminho inverso. O que nos interessa é o caminho, a construção social e psicológica da criança sobre a qual se gera, posteriormente, o valor estatístico sobre a posição de meninos e meninas no processo de escolarização.

Os processos de socialização, em toda a sociedade ou grupo social, implicam na classificação dos sujeitos de acordo com normas de comportamento, valores, crenças, classe social e gênero, para mencionar apenas algumas categorias em função do contexto histórico-cultural vigente (Branco, 2006). Ao classificar unilateralmente o/a estudante, por exemplo, a avaliação é um meio de repressão, exclusão e estigmatização que favorece as relações de poder, legitimando a desigualdade e produzindo fenômenos como o fracasso escolar (Bourdieu e Passeron, 1978; Patto, 1999; Nogueira e Nogueira, 2004; Santos, 2003). Se, ao contrário, existir uma cultura de discussão e reflexão mais democrática sobre a questão da avaliação escolar, esta poderá dar poder (*empowerment*) à/ao estudante (Johnston, 1997; Romão, 1999), propiciando um ambiente de negociação favorável a construção da aprendizagem com base no desenvolvimento de um conjunto de concepções positivas de si próprio, o qual irá favorecer o sucesso escolar.

Entretanto, raramente existe uma percepção consciente da natureza simbólica e do conteúdo ideológico das ações e interações sociais (Valsiner 2005, 2007) que atuam no fracasso ou sucesso de meninos e meninas. No caso da avaliação escolar, a relevância das próprias ações, compreendidas como ‘comportamento’ pela criança, é relativa ao que é considerado relevante pelas práticas pedagógicas em nome da aprendizagem. Porém, quando a professora avalia seus estudantes a relevância do ‘comportamento’ aparece muitas vezes dissimulada, pois talvez ela não assuma ou não perceba a questão (Carvalho, 2004). E é muitas vezes no julgamento valorativo do ‘comportamento’ da criança que estão ocultos os conteúdos simbólicos e ideológicos das relações de gênero (Louro, 1995, 1997). Tais questões dizem respeito à avaliação que ocorre no plano informal (sobre avaliação informal, consultar: Freitas, 2003, 2004; Souza Alves, 2006; Villas Boas, 1993, 2003, 2004). Por isso, destacamos a seguir algumas pesquisas com diferentes abordagens teóricas realizadas no âmbito nacional que buscaram relacionar o processo da construção das relações de gênero e a experiência escolar.

### GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO: REVISITANDO ABORDAGENS

A influência de Pierre Bourdieu (1930-2002) pode ser sentida em pesquisas como a de Carvalho (2001a, 2001b, 2004) sobre gênero e desempenho escolar. Em sua investigação com professoras e estudantes primários, esta pesquisadora verificou que o desempenho era visto pelas crianças como resultado de seu comportamento (aspecto morfológico da ação) em relação ao que se considerava um/a bom/a estudante, o que não correspondia necessariamente “à percepção que elas mesmas [as professoras] tinham de seus critérios avaliativos” (Carvalho, 2001, p. 571). Em outras palavras, por ser a prática social relativa ao sistema simbólico e cultural do sujeito (Bourdieu e Passeron, 1978), o desempenho de meninas e meninos na escola está atrelado a uma estrutura simbólica herdada que se reproduz no espaço da escola (Nogueira e Nogueira, 2004) e é legitimado pela avaliação escolar.

Louro (1995, 1997) discute a relação entre gênero e escolarização do ponto de vista das desigualdades produzidas no interior da escola, à qual atribui papel importante no processo de naturalização das diferenças sociais. “Desde os seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos [...]” (Louro, 1997, p.57). Fundamentada na teoria pós-estruturalista de Michel

Foucault (1926-1984), Louro (1995, 1997) analisa como dispositivos e práticas sociais se constituem na identidade de gênero de meninos e meninas escolarizadas. Apesar de reconhecer que os sujeitos são ativos na constituição de suas identidades, afirma que a corporificação de determinados ‘jeitos’, postura, preferências, a experiência diferenciada de atividades e configurações grupais, as marcações linguísticas do discurso escolarizado – e o silêncio – são ‘fabricados’ socialmente, em especial graças à ação da escola. Tais dispositivos estão longe de seguir uma forma ‘natural’ do ser menina e menino, mas sim, uma forma específica de distinção que tem por trás o exercício desigual de poder (Foucault, 1995; Louro, 1997). Ao dismantelar o mito da naturalização entre os gêneros, Louro questiona o fenômeno que particularmente nos interessa nesta pesquisa: “É de se esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão ‘características’ de cada gênero?” (1997, p. 63).

Por outro lado, pesquisas de abordagem construcionista nos moldes etnográficos, como a de Baião (2006), destacam as diferenciações entre as dimensões individual e coletiva do processo de construção das identidades de gênero pelas crianças. A pesquisadora verificou, em situações de jogos interativos e individuais de uma turma de alfabetização, relações entre a construção da masculinidade direcionada a tendências mais individualistas e a da feminilidade, a tendências mais coletivistas. Entretanto, analisou a relação dialética entre o hegemônico e o alternativo na construção das crianças. A reprodução de modelos hegemônicos, o homem ‘individualista’ e a mulher ‘coletivista’, faz parte do processo criativo das crianças e ambos os aspectos devem ser vistos dialeticamente, tanto na construção coletiva, como na individual.

Isso nos leva a ponderar sobre a relevância do contexto e das atividades no processo de significação e re-significação das categorias de feminilidade e masculinidade, especialmente nas atividades promovidas no contexto escolar (Baião, 2006; Branco e Madureira, no prelo; Carvalho, 2004; Louro, 1995). A negociação e re-significação de identidade de gênero feminino e masculino também devem ser compreendidas na perspectiva do desenvolvimento humano como um todo, e contemplados nas relações de poder (Foucault, 1995) que regem a sociedade.

Madureira (2007) traz uma contribuição ímpar ao presente trabalho ao investigar o discurso de professoras sobre questões de gênero no espaço escolar na perspectiva da abordagem sociocultural construtivista, considerando, nas narrativas, os signos referentes às construções culturais que permeiam a

ação e posicionamentos dessas profissionais. A investigação destaca a posição da professora na canalização cultural – construções semióticas – da relação entre a qualidade do trabalho escolar, estereótipos de feminilidade e masculinidade e assimetria nos papéis de gênero. A identificação de habilidades escolares como organização, capricho e letra bonita com o fazer das meninas é interpretado como signo da feminilidade e situado em oposição à masculinidade. “A partir de uma visão de gênero dualista, não é de se estranhar que algo que é tido como tipicamente feminino seja interpretado como um signo de não-masculinidade” (p.196). Da mesma forma, Madureira confirma o que as pesquisas mencionadas acima sugerem: que o comportamento e a disciplina não são isentos de um julgamento a partir de uma perspectiva das posições diferenciadas de gênero no espaço escolar. Há medidas diferentes para meninos e meninas. Brigar, provocar os meninos, usar determinado tipo de vocabulário, realizar as tarefas de determinada forma têm peso maior ou menor para meninas ou meninos. A pesquisa identifica a recorrente referência das professoras à flexibilidade e tolerância das meninas como signo de feminilidade e a aceitação quase que unânime sobre a indisciplina e agitação como inerente à masculinidade. Por outro lado, verifica também referências à masculinidade com a posição de autoridade e imposição de respeito. Apesar de observar um discurso distanciado da crítica quanto à continuidade histórica nas relações de gênero na esfera privada – cabendo à mulher exercer os papéis de mãe, esposa e dona de casa –, identifica a convivência do discurso igualitário e do discurso exclusivista especialmente no espaço público. Porém, sinaliza que a ambiguidade pode ser interpretada como signo que marca a transição e possivelmente oferece brechas para emergência de mudanças.

Dessa forma, reconhecemos que as pesquisas que se propõem abordar as questões de gênero na escola enfrentam um grande desafio: como observar e analisar situações e atividades com “fronteiras de gênero” (Louro, 1997, p.79), sem cair na dicotomização e na interpretação naturalista das práticas e discursos diferenciados? Por isso, em sintonia com a investigação de Madureira (2007), parece-nos apropriado utilizar uma abordagem que enfatize os processos de significados sobre as relações de gênero na escola, porém, na perspectiva das crianças.

## OBJETIVO

Diante das considerações acima apresentadas, o presente estudo tem por objetivo principal investigar aspectos semióticos de ordem da cultura na narrativa

das crianças de forma a compreender a construção das relações de gênero no contexto da escola, verificando a percepção das crianças sobre a possível relação entre gênero e desempenho escolar. Com o olhar voltado para os processos interativos, nossa proposta da configuração de um grupo focal atende ao interesse de observar o fenômeno socioconstrutivo do desenvolvimento no intuito de compreender como as crianças em escolarização utilizam, lidam e transformam as ideias e posições de gênero oriundas da cultura coletiva no contraponto das avaliações de si como estudantes.

## GRUPO FOCAL: DIÁLOGO ENTRE A FICÇÃO E A(S) REALIDADE(S)

A instituição onde foi realizada a pesquisa é uma escola de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, de natureza pública de uma região metropolitana. Foram realizadas sessões de grupo focal com quatro meninos e cinco meninas entre 10 e 12 anos de uma turma da quarta série. A faixa etária apresenta características favoráveis ao trabalho de pesquisa devido às possibilidades de recursos de diálogo com as crianças, o que maximiza as chances de identificar aspectos importantes de suas concepções, crenças e valores referentes a processos relacionados ao desenvolvimento das questões de gênero e avaliações do próprio processo de escolarização.

Realizamos quatro sessões de grupo focal ao longo de seis semanas, com duração aproximada de uma hora cada e gravadas em vídeo. Na primeira sessão, feita com todas as crianças, realizamos a leitura de “Contos de escola” de Machado de Assis (2002), edição ilustrada por Nelson Cruz. A obra foi escolhida como ferramenta de mediação por tratar de uma situação escolar envolvendo gênero e avaliação. A história fictícia se passa em 1840, em uma escola onde todos os personagens são do sexo masculino e o professor usa a palmatória para punir dois alunos que, um com rendimento escolar excelente e outro com baixo rendimento, negociam, de forma velada, uma “ajudinha” remunerada na explicação de gramática.

Para melhor obter informações referentes às questões de gênero, organizamos uma sessão só com os meninos (a segunda) e uma só com as meninas (a terceira). Cada sessão seguiu o planejamento de um roteiro previamente elaborado. Os resultados apresentados a seguir foram baseados nos dados da segunda e terceira sessões de grupo focal – GFA com meninos, e GFB com meninas, respectivamente.

Primeiramente, elaboramos um sumário de cada sessão, GFA e GFB, com o objetivo de obter uma visão panorâmica da dinâmica das interações, do conteúdo



das discussões e da sequência dos assuntos. O sumário mostrou-se útil como um guia para a seleção de episódios a serem analisados de acordo com critérios de relevância aos tópicos investigados. Posteriormente, transcrevemos as expressões discursivas das falas das crianças que foram, então, organizadas por temas. Por fim, construímos um quadro comparativo, onde organizamos as interações comunicativas das crianças lado a lado, GFA e GFB. Como forma de facilitar o registro, os nomes fictícios dos sujeitos foram abreviados da seguinte forma: Alice (A); Indira (I); Joana (Jo); Juliana (Ju); Kelly (K); Maurício (M); Paulo (P); Renato (Re); Roberto (Ro).

Embora as duas sessões analisadas utilizassem o mesmo roteiro, a dinâmica de cada grupo foi significativamente diferente, não só na abordagem dos temas como nas formas de interação entre os componentes do grupo. Alguns tópicos emergiram na discussão em ambas as sessões: o professor do conto (Policarpo); a professora (hipotética ou real); definições do sexo oposto; palmatória, castigos, punições; violência; rendimento e gênero; avaliação, nota e o Conselho de Classe Participativo (CCP), este último uma espécie de fórum onde é conduzida uma avaliação coletiva com a turma. Alguns tópicos emergiram somente entre as meninas: relação pai-filho no contexto do conto e relatos autobiográficos envolvendo o pai e os homens da família. Outros, somente entre os meninos: as meninas na escola; a mulher antigamente; seu próprio gênero; e definição de bom/boa estudante.

A partir da análise das narrativas das crianças, verificamos algumas tendências em termos de concepções e crenças muito interessantes, que classificamos aqui nas categorias: (a) violência e beleza: estereótipos de gênero, (b) perfis do feminino e do masculino e (c) gênero, escolarização e avaliação escolar.

### **Violência e Beleza: estereótipos de gênero**

No encontro com as meninas (GF B), o assunto da palmatória rendeu significativa discussão junto à recorrente lembrança do professor do conto, seu tratamento severo para com os estudantes e para com o próprio filho. Elas tendiam a estender aos meninos os conceitos atribuídos aos homens de uma forma geral. “O homem é mais bravo” (A); “eles são muito ... mandões [...] só querem saber de carro, é ...de futebol” (K); “Estressados” (I); “Chatos!!!” (K). Um assunto que também ganhou relevância significativa foi a socialização de experiências violentas sofridas no âmbito familiar, em meio a rompantes de risos. Fizeram associação do homem na figura do pai à violência (contra a mulher-filha, irmã, mãe, esposa) e à droga

(álcool): “Só querem saber de [beber] ... são alcoólatras [...] ele bateu na minha tia, [...] deu um tapão na cara da minha avó, [...] deu uma porrada assim na minha irmã” (A); “Meu pai é alcoólatra [...] ele mete porrada” (K); “meu pai [...] ele é irresponsável” (I).

A violência também aparece bastante no diálogo dos meninos (GF A), mas de uma forma sensivelmente diferente. Houve uma tendência em naturalizar os atos de forma a justificá-los: “Você pode estar com raiva delas na sala aí, você bate nelas” (Re). Com relação ao conto, os meninos fizeram mais associações do tipo ‘naquela época era assim, agora é assim’, mencionando várias vezes fatos históricos e convenções para justificar certas atitudes discriminatórias e punitivas, como “[o professor era bravo] por causa que as crianças eram chatas” (K e M); “Naquela época, se alguma coisa o filho fizesse errado, podia bater” (P).

Já ao relatarem fatos da própria experiência com meninas e professora no contexto escolar, os meninos partilham vários estereótipos da cultura coletiva, percebendo a mulher e a menina sob o crivo, ou o império, de um padrão específico de beleza: a mulher como objeto de ‘consumo’ e precisando estar sempre cuidando da própria aparência foi um discurso recorrente entre os meninos. Este, aliás, aparece com tamanha ênfase que se confunde ao conceito de ‘comportamento’: a colega é chata ou legal dependendo de ser/estar feia ou bonita: “Tem dia que as meninas são legais, e tem dia que elas estão muito mal arrumadas” (P); “os meninos até chegam de bom humor... (P) aí, a gente chega lá: cadê as meninas? estão tudo feias” (Re). É sob esta noção de estar chata ou legal, que surgem justificativas da necessidade de brigar, provocar e até bater nelas.

As meninas, por sua vez, não mencionaram a questão da ‘beleza’ feminina exaltada pelos meninos. Elas focalizaram as relações pessoais, tanto no conto (a relação do pai-filho e professor-estudantes), quanto em relação à própria experiência escolar (professora-estudantes). “[O professor do conto] não tinha ... assim alegria, amor com o filho dele [...] não tinha carinho pelo filho” (Ju); “Eu coloquei que [a professora] era boazinha porque [...] eles [os alunos] têm que tem que aprender” (Jo e Ju).

### **Perfis do feminino e do masculino**

Encontramos definições de feminilidade e masculinidade com maior clareza nos diálogos referentes ao professor e professora, porém, tais definições permearam os discursos das crianças em diversos momentos. Mesmo na função de controle no exercício de um cargo público (como a de professor/a), homens e mulheres apresentam, ainda, características diferenciadas. Enquanto o homem é associado à

frieza, distância, severidade, a mulher é associada à flexibilidade, paciência e proximidade: “Mulheres [...] elas falam com paciência” (K e A); “o professor explicou e a criança não entendeu aí, pro resto da vida vai ficar sem entender...”(K); “a professora faz assim, né, há pouco tempo ela ensinou para a gente aquele exercício [...] aí, até hoje ela está explicando isso” (Ju). A professora é a elegida, no discurso tanto das meninas como no dos meninos, como a verdadeira mestre, sendo associada à própria atividade de criação de filhos e educação. Por exemplo: “Eu peço para minha avó me explicar e se eu não conseguir, ela me explica até eu conseguir” (I). Enquanto a aparência é um aspecto da feminilidade considerado muito importante pelos meninos, inclusive na professora, para as meninas, o que se destaca na mulher é sua função de mediação.

### **Gênero, escolarização e avaliação escolar**

Verificou-se nas interações comunicativas e metacomunicativas e existência de um discurso igualitário, porém, descontínuos, com momentos de significativa necessidade de diferenciação e marcação. As percepções de diferenças e similaridades são por vezes contraditórias, na medida em que oscilam entre discursos de igualdade que são socialmente esperados e narrativas afetivas carregadas de estereótipos: “Todo mundo aprende do mesmo jeito...” (Re e M); “a gente está lá brincando de futebol, aí as meninas estão lá jogando e aí a gente vai e mete um chutão nelas e elas vão reclamar só porque são mulher” (Ro). Parece existir na escola uma tentativa de estabelecimento de igualdade entre os sexos, mas esta questão ainda é sensível e controversa por causa da relevância das crenças e valores pessoais e coletivos que inevitavelmente prevalecem, mas permanecem encobertos no currículo oculto. Isso enfraquece as iniciativas pedagógicas, uma vez que, como visto, as crianças já trazem consigo uma experiência cultural profundamente marcada pelas dicotomias e estereótipos quanto aos papéis de gênero.

Quanto à avaliação escolar, as crianças partilham de um discurso mais uniforme e coerente, talvez devido à ênfase formativa dada ao processo de avaliação pela prática pedagógica da escola e da professora. Sobre a função da avaliação, as crianças falam que esta serve “para ver o que está precisando de aprender, se está bom, para tirar dúvidas” (M); “ver se ele tem alguma dificuldade em algumas coisas para poder ajudá-lo para ele poder melhorar” (Ju); “para quando você chegar na 5ª série, você não ter as mesmas dificuldades que você tem na série anterior” (Re); “para achar os erros que ele faz e ver no que ele é melhor. Por exemplo, na matemática ele é bom, em português, em geografia ele

é ruim” (Ro); “porque [n]a avaliação o professor vai avaliar se o aluno brinca, se ele faz o dever de casa, se ele é inteligente, se o aluno tem dificuldade em algumas coisas e se o aluno ajuda aos outros” (K).

Quanto às questões referentes à aprendizagem, rendimento e desempenho, a percepção das crianças é diversa e torna-se contraditória quando se refere a questões de gênero. Quanto à aprendizagem, predomina a noção de que todos, meninos e meninas, são capazes de aprender e que, quando não entendem, têm que trabalhar até entender. Quanto ao rendimento, aparecem questões relacionadas ao ‘comportamento’ que trazem implícitas algumas questões de gênero: “Ah, porque as meninas são mais comportadas” (P); “Por que a gente é mais bagunceiro” (M); “tem menino que aprende mais rápido do que menina” (P). O rendimento é associado à noção de bom/boa estudante, cujos valores como responsabilidade, capricho, atenção, entre outros, são destacados por ambos, meninos e meninas: “Acho que o bom aluno é quem faz os deveres com atenção, sem brincadeira” (M); “quem faz as tarefas de casa... completas... e mais: estudar!!” (Re); “fazer os deveres com capricho” (Ro); “ser esperto” (P). O desempenho é, novamente, polemizado pela questão da proteção que as meninas têm por parte das professoras (sempre mulheres) e que, por isso, se dão bem: “Também só sobra pra os meninos dentro da sala de aula” (R); “A professora nem liga [...] só porque ela é mulher” (P); “tem menino que faz as coisas [apronta]e no geral todos levam a culpa” (Re).

## **GÊNERO EM PERSPECTIVA: DIMENSÕES DA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR**

### **Aspectos semióticos presentes na construção das relações de gênero na escola**

As análises acima sugerem que as relações, ações e concepções de si e do outro, são apenas em parte marcadas pelo que é convencionalmente considerado masculino e feminino. Observou-se que as crianças recorreram a tais categorias para explicar as relações interpessoais e psicológicas dos personagens do conto e de si próprias, tanto em relação ao contexto escolar como ao contexto familiar. Porém, é interessante notar como os significados e as elaborações ainda são dinâmicas, e muito relativas ao contexto em que são negociados. Quando as crianças são confrontadas com casos particulares, ou no enfrentamento interpessoal, observou-se uma maior flexibilização nas opiniões pessoais e maior tendência à negociação de novos significados (Rommetveit, 1992; Valsiner, 2007).

As questões de gênero ainda oscilam entre: (a) um discurso de igualdade de gênero quanto a direitos e

capacidades subjetivas envolvidas no desenvolvimento escolar, discurso politicamente correto aparentemente promovido pela escola; e (b) conceitos desiguais oriundos da cultura coletiva quanto aos estereótipos de homem e mulher, presentes nas formas pelas quais as crianças percebem a relação homem-mulher na própria família (Golombok e Fivush, 1994; Madureira, 2007; Louro, 1997). Os vários episódios de confronto de ideias e negociação observados nas sessões analisadas indicam que tais categorias estão, ainda, em processo de construção, verificando-se um descompasso entre discurso e prática na perspectiva do concreto e do simbólico (Freire, 2007). A convivência do discurso hegemônico de diferenciação com um discurso alternativo de igualdade sugere que, nas ambiguidades, situam-se signos favoráveis aos processos de mudanças (Baião, 2006; Madureira, 2007).

Com relação à avaliação, as crianças evidenciam um discurso relativamente mais homogêneo quanto às funções e objetivos das práticas avaliativas no contexto da própria experiência escolar. A percepção do rendimento escolar aparece vinculada à noção de bom e mau estudante no discurso de ambos, meninos e meninas (Carvalho, 2001a, 2001b, 2004), mas os meninos são mais categóricos em associar ‘o comportamento’ das meninas ao que se considera ‘bom aluno’ e o bom desempenho delas ao relacionamento com a professora.

A polêmica levantada pelos meninos quanto a se sentirem “excluídos” e perceberem as meninas como as “protegidas” no contexto da escola sugere a necessidade de refletirmos sobre as relações de poder que se configuram nas tendências da sociedade como um todo. A associação do feminino e do masculino com um universo de agressão e vitimização não só faz parte da canalização da cultura em que estão imersas essas crianças, como faz parte da sua vivência concreta nos vários espaços sociais, incluindo a família.

### **Naturalização do masculino e do feminino e a construção das relações de poder**

Tanto meninos como meninas apresentam no discurso formas de naturalização da violência (ou agressão) associadas à legitimação das relações de poder, embora o façam por vias diferentes. Essa questão parece ser chave para a compreensão das relações homem-mulher na sociedade, das construções diferenciadas das posições de meninos e meninas na escola e pode oferecer insights sobre como promover transformações.

Entre as meninas do grupo focal, de uma forma geral, a naturalização da violência aparece relativa ao sentimento de vitimização e impotência, experimentado em situações de agressão física sofridas no âmbito

doméstico pelas mulheres da família – avó, mãe, tia esposa, irmãs e elas próprias – e nas brincadeiras com os meninos na escola (Veneman, 2006). Os estereótipos masculinos ‘chato’, ‘mandão’, ‘brigão’, trazem implícitos a vinculação do homem à esfera pública e a uma posição de ‘agente’/‘ativo’, delegando a ele o papel de protagonista nas interações sociais, como sugere Madureira (2007) ao interpretar os signos referentes à relação masculinidade e autoridade no discurso das professoras. Há também uma associação do homem à ‘objetos’ culturais que possuem valor de status social, como bebida, carro, futebol. Elas generalizam tais atributos ao universo masculino, extensivo aos meninos. O incômodo sentido por esta relação de poder é expresso pela conotação depreciativa com que elas avaliam os atributos masculinos e pelo sentimento de impotência atribuída à mulher na interação. Elas não sinalizam as causas ou consequências da agressão em termos psicológicos, nem nos agressores, nem nelas próprias. Há uma naturalização da ordem de poder (Foulcault, 1995) no sentido de que ‘eles batem porque são bravos, mandões e chatos’.

Por outro lado, os meninos naturalizam a agressão ao outro sugerindo que o ato de bater legitima quem é mais forte e, por conseguinte, detém o poder. Argumentam que a pessoa pode bater se o outro for ‘chato’ ou se fizer algo ‘errado’ e acreditam que a ira, a raiva é causada pelo ‘comportamento’ do outro. Uma consequência do estado de raiva é bater em quem a causou. Alguns dos meninos se identificam explicitamente com esse lugar de poder ao afirmar que batem quando estão com raiva, se o outro está chato ou fez alguma coisa errada. Declaram, inclusive, que assim se configura, em parte, a relação com as meninas, sendo lícito bater ou provocá-las quando as julgam ‘chatas’, ‘feias’ etc. Não relatam situações de violência sofridas por eles e não manifestam o sentimento de vitimização como observamos no discurso das meninas.

O sentimento de vítima articulado nas interações comunicativas das meninas diante do gênero masculino é muito próximo ao sentimento de culpa e rejeição comumente presentes na relação mediada pela agressão. Ao mesmo tempo, o sentimento de controle presente nos relatos dos meninos sobre o gênero feminino e nas negociações durante a sessão de grupo focal, emana da posição de mais forte assumido por eles. Isso indica que a construção das relações de poder é recíproca e implica na negociação de posições, neste caso, de vítima e de controle, nas interações interpessoais.

### **Paradoxos e contradições na experiência escolar: espaço para transformações**

Nos relatos socializados, as meninas mostram a

mulher sempre no âmbito doméstico, seja na casa ou na sala de aula, os temas do feminino sendo associados à posição de cuidadora, de quem ensina e promove o outro. A agencialidade da mulher é percebida não na interação com o homem, mas na posição de professora e, indiretamente, mãe. Da mesma forma que as meninas constroem um discurso com ideias relativamente uniformes para falar do homem (pai, professor) e dos meninos, também o fazem com relação às concepções que têm de mulher, meninas e professora. Para elas, são da ordem do feminino o cuidado, a paciência, o ensino, etc. em todas as categorias do ser mulher (Madureira, 2007). Porém, parece ainda não haver uma vinculação clara dessas características à posição de submissão nas relações de dominação. Se elas evidenciam assumir (ou pelo menos reconhecer) uma posição de submissão no plano das relações homem-mulher na família e na sociedade em geral, em sala de aula elas parecem assumir uma posição de dominação sobre os meninos no que concerne ao ‘bom comportamento’. Esse paradoxo faz pensar, em termos gerais, que no trabalho escolar, o sentimento de vítima com relação ao homem (meninos) é praticamente inexistente, mesmo diante dos mesmos valores do feminino.

Diferentemente para os meninos, as concepções do feminino atribuídas à ‘mulher objeto’, bonita, bem arrumada, ‘boa para se olhar’ etc., são diferentes das concepções do feminino atribuídas à professora – indiretamente à mãe: cuidado, paciência, zelo, capricho, atenção, aquela que nutre, ensina etc. Entretanto, são características contraditórias quando atribuídas às meninas, pois há aí uma mistura de concepções do feminino. Enquanto a concepção de feminino atribuída à mulher objeto sugere um tipo de relação, a de posse, consumo e controle, as concepções que giram em torno da professora e mãe sugerem uma relação de dependência, devido a necessidade de atenção, reconhecimento, e cuidado. Quando se referem às meninas e à sala de aula, os meninos apresentam diversidade de opiniões.

Nas questões envolvendo disputa de poder, os meninos articulam concepções depreciativas como ‘mulher que chora’, feia, chata etc. O que sugere que eles estão elaborando o discurso social que afirma os estereótipos da mulher (conhecido por conversa/ assunto de homem), apesar do sentimento positivo da experiência de serem cuidados por quem eles têm admiração (a professora, a mãe). Se a posição de poder do homem referente ao estereótipo de masculinidade é tão fortemente sentido pelos meninos, no momento em que lhes é demandado assumir uma posição inversa à que estão sendo socializados, como acontece em sala de aula, eles tendem a construir posições de resistência (Carvalho, 2004). Surgem, então, acusações do tipo “a

professora favorece as meninas” a fim de naturalizar comportamentos (Louro, 2007).

No caso das meninas, a posição assimétrica atribuída aos homens da família se aplica apenas parcialmente à experiência escolar delas. Na escola, a relação com os meninos é igualmente assimétrica nos momentos informais, principalmente nos espaços fora de sala de aula (recreio, recreação, intervalo das aulas no pátio etc.). Paradoxalmente, há indícios de que, em sala e durante as atividades escolares, a relação com os meninos é experimentada sob configurações bastante diversas. A narrativa das meninas sugere que ambos os gêneros estão ali para serem ensinados pela professora, ou seja, enquanto estudantes e no espaço da sala de aula, todos ocupam o lugar de ‘serem cuidados’ pela professora. Independente de serem meninos ou meninas, todos devem aprender e se desenvolver. Há um consenso da ordem do não dito de que elas ocupam uma posição confortável em sala de aula legitimada pelo seu ‘jeito de ser’ enquanto meninas (Louro, 1995, 1997), mais próxima às expectativas da professora e aos conceitos de ‘bom/boa estudante’. Isso indica que a sala de aula pode ser um locus de interações alternativo às situações conflituosas relatadas entre os gêneros.

Como importante conclusão deste trabalho, verifica-se que a questão das relações entre gênero não é de natureza linear, nem constante, nem estável, mas sim eminentemente complexa. Devemos considerar os paradoxos e contradições na construção simbólica de gênero no que tange à aprendizagem social das posições pessoais assumidas na relação de poder. Estas vão sendo constituídas a partir de vivências concretas em contextos culturalmente estruturados, que refletem tanto as concepções históricas de uma dicotomia tradicional, quando às experiências do dia-a-dia dos contextos de desenvolvimento em que se inserem as crianças, dentre eles, a escola. Assim como as palavras existem primeiramente nos lábios de outrem e depois se tornam próprias (Valsiner, 2006, 2007), as posições de gênero (ou ‘comportamentos’ compostos de afetos, sentimentos e valores) são primeiramente experimentadas indiretamente no contexto das relações sociais. O que a narrativa dessas crianças sugere é que as ideologias da cultura coletiva fazem parte das interações sociais nos mais diversos contextos e que o processo de ‘entalhar’ o jeito de ser de meninos e meninas é necessariamente complexo, dinâmico e contraditório (Branco e Valsiner, 1997; Baião, 2006; Louro, 1997; Madureira, 2007).

Uma contribuição deste estudo reside em identificar que a ênfase no desempenho escolar como marcador de diferenciação acirra as questões assimétricas e desigualdades de toda ordem, incluindo a de gênero. Por outro lado, ao enfatizar o aspecto processual da avaliação



na escolarização, obtemos um quadro bem diferente. É possível divisar no conteúdo simbólico das interações comunicativas das crianças uma aproximação com construções semióticas nos discursos das professoras investigadas por Madureira (2007) quanto à relação entre a qualidade do trabalho escolar, estereótipos de feminilidade e masculinidade e assimetria nos papéis de gênero. Essa aproximação sugere que os signos de masculinidade e feminilidade permeiam as construções de crianças e adultos na instituição escolar tanto no que diz respeito ao trabalho escolar quanto aos comportamentos. Porém, a existência dos discursos ambíguos sugere ação construtiva dos sujeitos diante de tais questões.

É interessante sinalizar, entretanto, as concepções positivas que as crianças participantes têm da avaliação e do seu posicionamento favorável diante da prática que está classicamente associada a punições e penalizações. O discurso de igualdade de gênero presente nas opiniões sobre as funções da avaliação escolar e a posição positiva sobre a própria aprendizagem sugerem a existência de um contexto, nesta escola específica, que promove construções alternativas à cultura dominante quanto à escolarização e gênero. Aqui se revela, pois, um campo aberto para emergência de novas formas de relações interpessoais, mais igualitárias, não apenas entre os gêneros, mas que contemple a diversidade existente entre todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

- Assis, J. M. Machado de. (2002). *Conto de Escola* (ilustrações: Nelson Cruz). São Paulo: Cosac & Naify. 32p. il.
- Baião, J.C. (2006). “Tia, existe mulher bombeira?” Meninas e meninos co-construindo identidades de gênero no contexto escolar. Tese de Doutorado, Faculdade de Letras, PUCRJ, Rio de Janeiro.
- Bellamy, C. (2005). *The state of the world's children 2004: girls, education and development*. New York: UNICEF. [Online]. Disponível em: <http://www.unicef.org/sowc04/index.html>; <http://www.unicef.org/sowc04/files/Table5.pdf>; <http://www.unicef.org/sowc04/files/Table8.pdf>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1978). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Branco, A. U. (2005). Peer interactions, language development and metacommunication. *Culture & Psychology*, 11, 4, 415-429.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posições*, 17, 2, 50, 139-155.
- Branco, A. U., & Madureira, A.F. (no prelo). *Psicologia escolar e diversidade: práticas, crenças e valores na construção de uma cultura democrática*.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 1, 35-64.
- Bruner, J. (1987). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carvalho, M. P. de. (2001a). Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade*, 22, 77, 231-252.
- Carvalho, M. P. de. (2001b). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, 9, 2, 554-576.
- Carvalho, M. P. de. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), 34, 121, 11-40.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In H. Dreyfus, & P. Rabinow. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freire, S. F. C. D. (2007). A construção do gênero na escola: entre o discurso e a prática In A. R. de Araújo, & T. F. Mourão (Org.). *Trabalho de mulher: mitos, riscos e transformações* (pp. 49-61). São Paulo: LTR.
- Freire, S. F. C. D. (2008). *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma abordagem dialógica e desenvolvimental*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Freitas, L. C. de. (2003). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus.
- Freitas, L.C. de. (2004). A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, 25, 26, 133-170.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. New York: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura. *Resultados do SAEB*. 2001. [Online]. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)
- Johnston, P. H. (1997). *Knowing literacy: constructive literacy assessment*. New Maine: Stenhouse Publishers.
- Louro, G. L. (1995). Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, 20, 2, 101-132.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Madureira, A. F. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. M. (2004). *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rodrigues, M. M. (2002). *Instrumento de avaliação educacional: uma visão pedagógica e psicométrica integradas*. Estudo das provas do SAEB: Matemática, 8ª série, 1997 e 1999. Brasília: UnB.
- Rogoff, B. (2003). Thinking with the tools and institutions of culture. In *The cultural nature of human development* (pp. 236-281). New York/Oxford: Oxford.
- Romão, J. E. (1999). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez/IPF.
- Rommtevit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In A. H. Vold (Ed.). *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind* (pp. 19-44.) Oslo: Scandinavian University Press.
- Sabarense, S., & Branco, A. (2008). *A questão da diversidade no contexto escolar: gênero, inclusão e preconceitos*. Projeto de Iniciação Científica-PIC 2007/2008, Instituto Psicologia, UnB, Brasília.

- Santos, L. C. P. (2003). Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 15-49.
- Souza Alves, A. S. (2006). A avaliação informal em uma turma de 1ª série no Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Valsiner, J. (2005). Soziale und Emotionale Entwicklungsaufgaben im Kulturellen Context. In J. Asendorpf, & H. Raugh (Eds.). *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 3): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies*. New Delhi: Sage.
- Veneman, A. M. (Dir.) (2006). *The state of the world's children 2007: women and children – the double dividend of gender equality*. [Online]. New York: UNICEF. Disponível em: [http://www.unicef.org/publications/files/The\\_State\\_of\\_the\\_Worlds\\_Children\\_2007\\_e.pdf](http://www.unicef.org/publications/files/The_State_of_the_Worlds_Children_2007_e.pdf)

Recebido em: 05/09/2008. Aceito em: 23/07/2009.

**Nota:**

<sup>1</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1990, mas os resultados passaram a ser comparáveis somente a partir de 1995. Aplicado de dois em dois anos, o sistema avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (atualmente 5º a 9º anos) e do 3º ano do Ensino Médio das redes pública e privada, em áreas urbana e rural do país.

**Autoras:**

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília. Docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Stéphanie Sabarense – Graduada em Psicologia, Universidade de Brasília.

Angela Uchoa Branco – Doutora em Psicologia, Universidade de Brasília. Docente no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

**Enviar correspondência para:**

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire  
SQS 402 – Bloco H, Ap. 304  
CEP 70236-080, Brasília, DF, Brasil  
Tel.: 61-3321-7626; 61-8494-5116  
E-mail: [sandra.ferraz@gmail.com](mailto:sandra.ferraz@gmail.com)