



4686 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação

FEMINILIDADES NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E DESEMPENHO ESCOLAR DE MENINAS
Jaqueline Aparecida Barbosa - UFG - Universidade Federal de Goiás
Agência e/ou Instituição Financiadora: SEE-DF

FEMINILIDADES NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E DESEMPENHO ESCOLAR DE MENINAS

Resumo

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

Palavras-chave: Feminilidades; Pierre Bourdieu; Gênero e Educação.

Introdução

O presente artigo comenta os resultados da pesquisa realizada no âmbito do mestrado em educação no ano de 2016. Acompanhei duas escolas[1] durante boa parte do ano letivo com interesse particular nas meninas apontadas pelos/as professores/as como “com dificuldade” ou com alguma repetência no histórico escolar. Busquei compreender como elas lidavam com isso, uma vez que as pesquisas na área nos mostram que esta situação é incompatível com uma visão recorrente de feminilidade, na qual a menina seria ajustada à escola por ser mais próxima do “ofício de aluno”, ou seja, daquilo que se espera das crianças no ambiente escolar. Assim sendo, perguntava: como lida a menina, enquanto tal, com este desajustamento entre a expectativa social e sua condição escolar objetiva?

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

Na primeira parte do texto, explícito o papel fundante da teoria bourdieusiana nesta pesquisa. Na segunda exploro o conceito de masculinidade e, a partir dele, o de feminilidade, apontando principalmente sua fragilidade teórica. Finalmente, na terceira parte, analiso as situações que mais se destacaram na pesquisa empírica, expondo entendimentos dos professores/as sobre o desempenho discente e comentando os pontos de vista infantis sobre expectativas de comportamentos femininos e masculinos.

Implicações do método de Bourdieu para a pesquisa

Bourdieu propõe o modo de conhecimento praxiológico como forma de romper com as visões polarizadas da relação entre agente e estrutura (materializada no embate entre subjetivismo e objetivismo) e propor uma articulação dialética entre sujeito e estrutura social. Para Bourdieu, os dois modos de conhecimento citados, tomados cada um isoladamente, careciam de um elemento que explicasse a relação dialética estabelecida entre indivíduo e sociedade e a proposição de uma nova abordagem epistemológica viria ao encontro dessa consideração. Desse modo, sua teoria da prática advogaria

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

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

Ainda com relação ao método, se me dispus a trabalhar com a perspectiva bourdieusiana, preciso considerar alguns elementos essenciais deste modo de conhecimento. Destaco, primeiramente, a questão do pensar relacional. Essa premissa me orienta a tomar os fenômenos e a pesquisa em ciência social não como a busca pela essência do real, mas a situar o objeto pesquisado em relação aos demais e à estrutura à qual pertence. Bourdieu alerta que “se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (BOURDIEU, 1999, p. 31). Pensar relacionalmente nos auxilia a não dicotomizar elementos do mundo social, isto é, a não executar um raciocínio maniqueísta que engessa a prática, um jogo de “se não é isto, só pode ser aquilo”.

Cito ainda a problematização das categorias e mecanismos sociais tomados como naturais pelo senso comum, bem como as classificações que permeiam o mundo social. Bourdieu deixa um sobreaviso, inclusive, sobre a importância de se problematizar o papel do/a sociólogo/a, pois “deixar em estado impensado o seu próprio pensamento é, para um sociólogo mais ainda que para qualquer outro pensador, ficar condenado a ser apenas um instrumento daquilo que ele quer pensar” (BOURDIEU, 1999, p. 36). Só o/a sociólogo/a que problematiza sua visão de mundo e seu papel dentro da estrutura social consegue verdadeiramente fazer ciência, pois “uma prática científica que esquece de pôr a si mesma em causa não sabe, propriamente falando, o que faz” (BOURDIEU, 1999, p. 35).

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

Finalmente, e talvez a maior das lições de Bourdieu, a orientação para desconfiar de todos os fenômenos tidos como naturais. Se os estudos de gênero já tinham alertado para as construções sociais sobre mulheres e homens que são naturalizadas para que pareçam imutáveis, com Bourdieu compreende-se que tal naturalização, também prática interessada, foi inscrita no mais íntimo recanto de nossas consciências.

Feminilidades, masculinidades: discussões sobre os conceitos

A discussão de masculinidade que interessa aqui guarda relação com o conceito de gênero a partir do momento histórico de sua complexificação relacional quando, ao se descolar da discussão sobre a mulher, pôde acolher também os estudos sobre homens e masculinidades ao mesmo tempo em que levanta a questão da existência de outros gêneros, que escapam do binômio masculino-feminino.

Senkevics (2015) aponta que são três as principais vertentes de estudos das masculinidades na genealogia do conceito. A primeira delas, que teria tido início na década de 1980, parte de uma visão psicológica e pouco impacto teve na pesquisa acadêmica. Por enfatizar um “mito da masculinidade”, foi chamada de mitopoética, buscando o resgate de uma masculinidade julgada perdida e trabalhando na perspectiva de entendimento da “subjetividade masculina” (p. 31). Já os/as representantes da segunda vertente dos estudos sobre homens e masculinidades se fundamentaram nos marcos teóricos da antropologia e evidenciaram os homens homossexuais e a sexualidade deles enquanto grupo, incentivados/as principalmente pelo debate fomentado pela epidemia de AIDS entre esse grupo social no início dos anos 1990. Esses estudos, dialogando com as noções de diversidade sexual e identidade de gênero, têm se aproximado dos já mencionados estudos *queer* (SENKEVICS, 2015, p. 33). A terceira vertente apontada pelo autor é vinculada à sociologia e, assim como a segunda, tributária do feminismo. Inseridas nesta terceira vertente, as teorizações sobre masculinidades de Raweyn Connell merecem destaque. Um primeiro ponto a ressaltar é o entendimento das masculinidades como “configurações de práticas” e não como “identidades masculinas”, pois ainda que

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

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

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

Essa tipologia, entretanto, deve ser vista com cautela, para que não consolide aquilo que a autora tanto evitou: a consolidação de categorias estanques que propagam a ideia de que indivíduos caberiam perfeitamente dentro de uma ou outra classificação. Com relação à masculinidade hegemônica, Raweyn Connell e James Messerschmidt retomam o conceito a partir das críticas que consideram mais relevantes ao uso do termo e dos trabalhos que contribuíram para sua consolidação. Reafirmam o entendimento de masculinidade como prática, ou seja, como “coisas feitas” pelas pessoas, que diferem de expectativas de papéis e identidades, e apontam que

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

Partindo deste entendimento de alguns pressupostos da ideia de masculinidade hegemônica, posso me debruçar sobre o conceito de feminilidade enfatizada. Em primeiro lugar, é importante destacar qual o lugar das feminilidades na hierarquia de gênero, uma vez que

[...] não há feminilidade que é hegemônica no sentido da forma dominante que a masculinidade é hegemônica sobre os homens. [...] É a subordinação global das mulheres aos homens que proporciona a base essencial para a diferenciação. Uma forma é definida em torno da complacência a esta subordinação e é orientada para acomodar os interesses e desejos dos homens. Vou chamá-la de 'feminilidade enfatizada'. Outras são definidas centralmente por estratégias de resistência ou outras formas de não-conformação. Outras ainda são definidas por combinações complexas de conformação, resistência e cooperação. A interação entre elas é uma parte importante das dinâmicas de mudança na ordem de gênero como um todo. (CONNELL, 1987, p. 183-184, traduzido por mim [2])

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

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

As feminilidades, neste sentido, também se pautam na pluralidade e na hierarquia e a ordem de gênero vigente só pode ser devidamente compreendida se se consideram as tensões, resistências e cooperações não só entre as variadas manifestações de masculinidades, mas também entre estas e as feminilidades, além das feminilidades entre si. Além disso, cabe lembrar a historicidade destes conceitos, ou seja, cada tempo histórico reconhece tipos diferentes de feminilidades e masculinidades, que podem sofrer mudanças, assim como o caráter diferenciado deles no âmbito local, regional e global. Sobre a importância de estudos que foquem as feminilidades e a hierarquia de gênero, Connell e Messerschmidt (2013) ainda dizem que

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

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

A pesquisa empírica: as meninas na escola

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

Todos/as os/as docentes entrevistados/as trabalharam com a ideia de bons/boas e maus/más alunos/as, conjugando aspectos comportamentais e de desempenho em seus julgamentos. Em seus depoimentos destacaram a participação, o interesse, a postura ativa no processo de aprendizagem (a ponto de saber quais são suas dúvidas e poder verbalizá-las) como características de bons/boas alunos/as. É interessante perceber que os/as professores/as valoraram positivamente a participação espontânea na aula e a proatividade, pois esse dado, levantado também por outros trabalhos (BRITO, 2006; CARVALHO, 2009; SILVA, 1999), coloca em xeque o argumento de que as meninas estão se saindo melhor na escola porque seriam mais passivas ou submissas.

O perfil de aluno/a traçado pela maioria dos/as professores/as valoriza a autonomia no processo de ensino-aprendizagem, apontando inclusive que o/a bom/boa aluno/a não é o que não erra, mas o que se esforça para aprender. Como em Brito (2006, p.137), “[...] rompe-se aqui a ideia de que as escolas estão buscando simplesmente a passividade e obediência, características supostamente mais encontradas no universo feminino. Na verdade, a autonomia era a característica mais almejada”. Outro ponto destacado pelo professor Lúcio[3] é a solidariedade, também mencionada pelo professor Roberto, entre as características dos/as bons/boas alunos/as, o que se relaciona à filosofia de formação humana da Escola 1.

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

Na Escola 1 todas as crianças entrevistadas citam que para ser bom/boa aluno/a, nesta escola, é preciso “participar da aula”, o que evidencia um alinhamento entre as expectativas docentes e a visão dos/as alunos/as. Assim como no caso dos/as professores/as, os aspectos disciplinares se sobrepõem aos de desempenho, pois a referência é prestar atenção, parar de conversar, “falar o que você acha do assunto”. Outras menções, como “estudar mais” ou “tirar dúvidas com o professor”, retomam a ideia de que o esforço, e não a inteligência inata, é que explicariam o melhor desempenho de algumas crianças.

Na Escola 2 a participação também é valorizada de acordo com o discurso dos/as professores/as. A professora Maria cita que aos/as alunos/as da rede municipal faltava o tipo de participação que ela verificava em sua prática nas escolas particulares, um tipo de envolvimento que transcende a sala de aula e se utiliza de outros recursos informacionais para ampliar aquilo que foi estudado em aula. O professor Vagner aponta uma questão mais ligada aos aspectos cognitivos, mencionando que Éverton “é um aluno que ele até pode dar umas escorregadas de comportamento, mas é um aluno que assimila, um aluno que pega”. Beatriz, por sua vez, segue no mesmo caminho do professor Roberto, da Escola 1, colocando a responsabilidade pelo desempenho de seus/suas alunos/as em fatores extra-escolares.

Nenhuma criança entrevistada na Escola 2 apontou o envolvimento nas atividades, entre outros aspectos mencionados pelos/as professores/as, como uma característica inerente ao/a bom/boa aluno/a, num claro descompasso entre as visões docentes e discentes do que deve ser feito para se obter sucesso na escola. Nesta escola pude notar um desacordo entre os entendimentos do que é ser bom/boa aluno/a, pois ainda que os/as professores/as mencionem a participação, a proatividade, que o aluno “pode dar umas escorregadas de comportamento”, como se pronunciou o professor Vagner, isto não é percebido pelos/as alunos/as, que descrevem o/a bom/boa aluno/a como passivo/a, submisso/a, estático/a em sala de aula.

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

A Escola 2 trabalha com ciclos de aprendizagem. Dois professores entrevistados não souberam dizer se havia alguma reprovação no histórico escolar das crianças desta turma. Ainda assim, no que tange aos/as alunos/as apontados/as como “com dificuldade”, o que ficou mais pungente durante a observação foi a falta de atenção à dificuldade específica destas crianças, sejam meninos ou meninas. Ainda que estivesse previsto no Projeto Político Pedagógico da escola uma atividade de reforço[4], por exemplo, esta quase não ocorreu no período que acompanhei a turma, pois alguns/mas professores/as tiveram que se afastar da escola por motivos de saúde, principalmente, e os/as professores/as em horário de estudo/atendimento é que ficaram incumbidos/as da cobertura destas faltas.

As meninas consideradas boas alunas na Escola 2 eram levadas pelos/as professores/as a ocupar um papel também disciplinador, de assistente do/a professor/a, o que influenciava na relação estabelecida por elas com os/as colegas de classe e, ao mesmo tempo, excluía a menina que não é considerada boa aluna. Em diversas situações na Escola 2, quando alguns meninos (ou meninas) eram repreendidos/as e mandados/as à coordenação por causa de algum ato de indisciplina, geralmente se dirigiam à sala da coordenação acompanhados/as por meninas, sempre as consideradas boas alunas, como Laís, Eva ou mesmo Marie. Em algumas ocasiões, inclusive, esta atitude tomada pelos/as professores/as indispunha meninos e meninas (e as meninas entre si) e diminuía a possibilidade de formação de vínculos de amizade entre eles/as.

Para as boas alunas há ônus ao desempenhar as tarefas indicadas pelos/as professores/as: alcançar o reconhecimento do/a docente muitas vezes custava uma indisposição com os/as colegas da turma. Na maioria das vezes esta indisposição era passageira, mas também havia as mais duradouras, como no caso de Marie, que era frequentemente hostilizada, a ponto de ser apelidada de “Maria Fofoca” pelos/as colegas. Ao mesmo tempo, este ato de privilegiar as boas alunas nestas tarefas de confiança excluía a menina considerada com dificuldade de uma aproximação com o/a professor/a, pois ela é impedida de desempenhar uma tarefa considerada de confiança pelo/a docente e vista da mesma maneira pelas crianças.

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

As meninas pesquisadas nesta escola adotavam estratégias distintas para lidar com sua condição escolar objetiva de dificuldade com os conteúdos escolares: enquanto Helena e Fabiana tentavam parecer invisíveis em sala de aula, Ester, Magda e Aline adotavam uma postura de desinteresse pelas questões escolares, canalizando suas energias na vaidade. Outras alunas, que não eram tidas como “com dificuldades” também eram vaidosas, entretanto, na visão dos/as docentes, elas conseguiam dividir melhor os momentos dos rituais de beleza e os de aprendizagem escolar. Nos conselhos de classe essa questão sempre era mencionada, muitos/as professores/as apontavam que haviam tomado batons, espelhos ou colares durante as aulas, pois as meninas se distraíam com eles. Essas duas posturas adotadas pelas meninas com dificuldade na Escola 1 eram muito estigmatizadas pelos/as professores/as, pois contrariavam um ideal de aluno/a

comprometido/a e participativo/a no processo de aprendizagem e eram apontadas como indício de infantilidade por parte das meninas que assim se comportavam. O professor Daniel mencionou, no conselho de classe do 3º bimestre, que “elas acham que estão sendo adultas, mas na verdade este comportamento só infantiliza estas meninas”.

Carvalho (2009, p. 42) também notou essa menção à infantilidade associada a um tipo específico de feminilidade: “a adesão a padrões de feminilidade mais explícitos ou acentuados tendia a ser avaliada como negativa em relação ao desempenho escolar das meninas, fossem esses padrões associados à submissão e ao silêncio, ou à erotização e à sedução”. No caso de minha pesquisa, estavam não tanto associados à sedução ou à erotização, mas mais à vaidade considerada exacerbada. Entre muitas meninas, entretanto, essa é uma característica muito valorizada da feminilidade. Desta forma, notei que há um descompasso entre as expectativas de comportamentos femininos pelos/as professores/as e aquilo que para algumas crianças faria valer a pena ser menina.

Leandra, Carla e Tatiana, alunas da Escola 1, citaram que não gostavam dos rituais de beleza, pois acreditavam que eles eram exagerados quando dirigidos às meninas, além disso se sentiam excluídas de espaços de sociabilidade tipicamente masculino, principalmente através de interdições às brincadeiras atribuídas exclusivamente aos meninos. Nenhuma queixa do tipo foi exposta pelos meninos, que dizem gostar de ser meninos e apontam entre as vantagens de ser menino: “não ter frescura” (Vinícius, Escola 2), “poder brincar de qualquer coisa” (Pietro, Escola 1) ou “não ficar perdendo tempo com besteira de casinha e maquiagem” (Luís, Escola 2).

Na Escola 2 notei que as meninas apontadas como “com dificuldades de aprendizagem” pelos/as professores/as assumiam uma postura estrategicamente mais incisiva de enfrentamento às regras escolares. Digo estrategicamente porque esse enfrentamento quase nunca era explícito, ostensivo, mas mais comedido, muitas vezes se manifestando pela via da indiferença. Era normal que as meninas ignorassem sistematicamente o que os/as adultos/as diziam, como por exemplo quando a coordenadora de turno ameaçou esfregar o rosto de uma aluna que estava maquiada com uma escova de lavar roupas ou quando as meninas que iam com roupas consideradas curtas para a escola ficavam confinadas numa sala de aula durante o recreio, na fala da coordenadora de turno: “você está pensando que estão nas suas casas, onde ninguém se importa se vocês parecem... Nem vou dizer, viu... Não ficar sem recreio, até aprenderem a vir vestidas decentemente pra escola”.

Estes dois episódios, que me chocaram pelo grau de regulação e julgamento da escola sobre os corpos femininos neste espaço, foram simplesmente ignorados pelas meninas. A impressão que tive é que são acontecimentos corriqueiros, mas com poucas implicações práticas no cotidiano escolar, e que por isso parecem ser sistematicamente desconsiderados por parte das meninas. Trata-se sem dúvida de um caso exemplar de violência simbólica, que se configura justamente como a imposição dissimulada de um arbitrário cultural, no caso, a cobrança por “decência” no espaço escolar. Neste sentido, o imperativo pedagógico subjacente à cobrança por roupas adequadas ao convívio escolar pretende se instalar

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

É interessante abordar também a questão da tentativa de fuga de uma invisibilidade a que as meninas com dificuldade estavam submetidas. De certa maneira a indisciplina também se configura como uma possibilidade de alcançar visibilidade dentro da sala de aula. No caso das escolas observadas as meninas boas alunas chamavam a atenção dos/as professores/as de forma positiva. Restaria, então, a algumas das meninas com dificuldade recorrer à manifestações brandas de violência para serem notadas. Na Escola 2, das meninas apontadas como “com dificuldade”, apenas Ana Luísa e em algumas situações Juliana recorriam à violência ou à confrontação intencional das ordens recebidas. Para essas meninas, que não alcançavam reconhecimento por conta do destaque nos estudos, a indisciplina (seja a que recorria a algum tipo de violência, ao enfrentamento ostensivo das regras ou a que se manifestava pela indiferença) fazia com que elas fossem notadas naquela sala de aula. Há, também, certa estratégia nestas manifestações de indisciplina: por se tratar de transgressões mais brandas do que as geralmente cometidas pelos meninos, elas conseguiam ser notadas sem sofrer todas as penalidades possíveis.

Apenas em casos mais extremos, como discussões muito acaloradas ou enfrentamento físico, as meninas eram levadas à coordenação, e é interessante pontuar que, nestes casos, suas punições eram mais severas do que as que acometiam os meninos quando praticavam as mesmas ações. Configura-se, assim, um sistema de “dois pesos, duas medidas”, pois meninos e meninas, quando envolvidos/as em brigas que chegavam à agressão física, recebiam punições diferentes: aos meninos, advertência; às meninas suspensão, ainda que fosse a primeira vez que se envolvessem numa situação tão extrema, e isso “para aprender que menina não briga” nesta escola.

Outra questão a ser mencionada é a diferenciação entre meninos e meninas em campo. Embora nas duas escolas o discurso corrente seja de que não há diferenças de desempenho e/ou comportamento entre meninos e meninas, em alguns momentos me vi frente a frente com opiniões que reforçavam esta distinção, ainda que esta não fosse a intenção conscientemente manifesta do/a professor/a entrevistado/a. As professoras Beatriz, Maria e Luana, por exemplo, atribuem à natureza de meninos e meninas seus comportamentos, mas não conseguem explicar o que, exatamente, causaria esta diferença. Maria questiona se é isso mesmo, não parece muito convencida, mas encontra no essencialismo uma explicação inteligível para esta diferença de comportamento observada no cotidiano escolar. A segunda apela para o senso comum, para sua experiência como mãe de menina, também sem muita certeza, mas ainda assim dizendo que meninos e meninas são diferentes porque os primeiros recorreriam mais às atividades corporais, mais expansivas, e que seriam, neste sentido, naturalmente mais agitadas. Dois outros professores (um professor e a coordenadora de turno, Lúcio e Arlete) também percebem diferenças de comportamento entre meninas e meninos, entretanto, atribuem esta disparidade à socialização de gênero recebida pelas crianças.

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

Na Escola 2, o professor Vagner se manifestou espontaneamente sobre Luís, um dos meninos da turma observada, como “caladinho, pequenininho, tímido”. No conselho de classe do segundo trimestre ele se manifestou com termos muito parecidos sobre Leonardo, outro menino mencionado como “apagadinho”, “pequenininho”, referindo-se à sua impressão de que eles fossem mais novos do que os/as demais alunos/as. Mas, mais uma vez, essa timidez não atrapalhava o desempenho dos alunos, que ainda que não fossem tidos como os melhores, tampouco eram apontados como os com maiores dificuldades. Outras meninas desta turma, como Vanessa, Marcela ou Raiane, tão ou mais tímidas do que estes

meninos, não chegaram nem a ser mencionadas por estes/as professores/as, como se a timidez delas não fosse tão preocupante ou merecesse tanta atenção quanto a dos meninos. Essa preocupação com a timidez masculina pode estar relacionada às expectativas de ocupação de espaços sociais por estas crianças no futuro, como adultos: costuma-se esperar que os homens ocupem os espaços públicos, ou seja, que tenham uma boa convivência social e a timidez em demasia, então, seria um entrave para isso, enquanto às meninas estaria reservado o espaço doméstico, e a quem o recato é uma característica ainda valorizada.

Diferentemente de outras pesquisas que envolvem gênero e desempenho escolar (DAL'IGNA, 2007; SILVA, 1999), os/as professores/as pesquisados/as não demonstraram a tendência a considerar os meninos como mais inteligentes ou mais interessantes, apesar de notar a existência de uma desvalorização de um tipo específico de feminilidade. A feminilidade pautada numa vaidade tida como exagerada se mostrou como a incorporação de características indesejadas numa aluna, delineando então um ideal de feminilidade por parte dos/as professores/as, ideal este que “rejeita a afirmação exacerbada das diferenças de gênero e propõe um padrão de mulher mais independente que submissa e mais assertiva que sensual” (CARVALHO, 1999, p. 42).

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida mostrou a riqueza da visão de mundo e dos posicionamentos das próprias meninas. Trouxe a opinião das crianças não como ilustração de um ponto de vista, e sim como posicionamento de sujeitos interessados e implicados nas relações estabelecidas no interior da instituição escolar. Ainda que as crianças tenham pouca voz no estabelecimento das regras escolares, elas muitas vezes fazem valer suas vontades por meio dos enfrentamentos à autoridade estabelecida, valendo-se principalmente das subversões veladas ou, pelo menos, da indiferença.

Assim, longe de estarem totalmente assujeitados/as à vontade superior da direção da escola, da coordenação pedagógica ou dos/as professores/as, estes/as alunos/as atuavam dentro de suas possibilidades para ressignificar este espaço e subverter ou contornar as regras estabelecidas. Bilhetinhos passados por debaixo das mesas ou recados com símbolos que só as crianças entendiam foram outros modos de as crianças processarem e subverterem as imposições dos/as adultos/as sobre seus comportamentos em sala de aula.

E ainda, se encontrei meninas que apostavam na indiferença como um modo de enfrentar certa invisibilidade escolar, também convivi com meninas que questionavam as regras estabelecidas na e pela escola, colocando enfaticamente seus pontos de vista contestadores quando questionadas sobre o assunto. Neste sentido, é fácil perceber o quanto tratar as meninas com dificuldades escolares como um bloco uniforme apaga as diferenças intra-grupo e não faz jus à situação observada durante a pesquisa empírica. Na verdade, essas meninas se organizam num longo espectro de comportamentos, níveis de dificuldade escolar e expectativas, formando uma miríade de visões de mundo e sobre a escola.

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[1] Denominadas de Escola 1 e Escola 2 neste texto.

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

[3] Utilizamos pseudônimos para nomear crianças e seus/suas professores/as para preservação de suas identidades.

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