

Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela

Fábio Hoffmann Pereira
Marília Pinto de Carvalho

Resumo

Este artigo é resultado de pesquisa de mestrado cujo objetivo consistiu em analisar, segundo as relações de gênero, os motivos de encaminhamentos de crianças a um projeto de recuperação paralela. Buscamos verificar se as dificuldades de aprendizagem percebidas pelas professoras variavam conforme o sexo das crianças, uma vez que a proporção de meninos com dificuldades era mais que o dobro da de meninas. A pesquisa de campo centrou-se em uma escola de ensino fundamental, bem estruturada e com um bem-sucedido projeto de recuperação paralela. Foram feitas observações e entrevistas semiestruturadas com as professoras regentes de classe e da recuperação. Entre as razões para a presença majoritária de meninos na recuperação, encontramos as percepções das professoras a respeito de alunos e alunas. Se não podemos fazer uma associação linear entre os tipos de dificuldades apontadas e cada um dos sexos, identificamos significados diferentes em falas semelhantes, variações na interpretação do mesmo comportamento, além de diferentes graus de visibilidade de determinadas características, conforme se tratasse de menino ou menina.

Palavras-chave: gênero; ensino fundamental; desempenho escolar.

Abstract

Boys and girls enrolled in a project on remedial classes

According to the gender relationship, this article is the result of a master course aimed to analyse the reasons to send students to remedial classes. We attempted to verify if the students' learning difficulties vary due to their gender, once the boys' learning difficulties were twice the girls'. The research was developed in a elementary school with a well succeeded project on remedial classes for students with learning difficulties in reading and writing. We observed and interviewed the classroom teachers and the teachers in charge of this project. One of the reasons that explain the great number of boys enrolled in this project is due to the teachers perceptions regarding boys and girls students. Even though we could not describe a linear association between both genders, we identified different meanings in the speach of these teachers, a variation in their understanding of the same behaviour, and different visibility degrees of certain characteristics regarding the fact of being a boy or a girl.

Keywords: gender relationship; elementary school; academic achievement.

Este artigo é resultado de pesquisa de mestrado (Pereira, 2008) cujo objetivo consistiu em analisar, segundo as relações de gênero, os motivos dos encaminhamentos de alunos e alunas a um projeto de recuperação paralela desenvolvido na rede municipal de educação do Embu, na região metropolitana de São Paulo. Buscamos verificar se as dificuldades de aprendizagem percebidas pelas professoras nos meninos seriam iguais ou diferentes àquelas percebidas nas meninas, na medida em que eram indicados mais do que o dobro de crianças do sexo masculino às atividades de recuperação.

Em Embu, a implementação da progressão continuada – forma de organização do ensino fundamental que se difundiu mais intensamente no País a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 – tem se baseado em ações bem fundamentadas e vem mostrando resultados animadores, como pode ser verificado em publicações internas (Embu, 2002) e na mídia (Cavalcante, 2004), além da premiação de seus programas educativos (Santos, 2005). Entre essas políticas, a Secretaria Municipal de Educação do município implantou, em 2002, um programa de recuperação paralela chamado Projeto Letras e Livros.

Um dos autores foi professor e coordenador pedagógico em escolas de Embu que, desde o início de sua atuação, vinha observando maior

quantidade de meninos do que de meninas atendidos por esse Projeto – em 2002, quase 70% eram do sexo masculino e essa proporção se repete desde então. O fracasso escolar mais acentuado entre meninos, expresso tanto na defasagem série-idade quanto em taxas de evasão e repetência, vem sendo constatado no Brasil a algumas décadas (Rosemberg, 2001; Ferraro, 2007) e foi discutido em alguns trabalhos (Silva, 1999; Carvalho, 2001, 2003 e 2004; Brito, 2004; Dal Igna, 2005). A originalidade deste estudo é o enfoque em um programa de recuperação paralela bem-sucedido e não em processos de produção de trajetórias escolares de fracasso. Isso torna ainda mais intrigante a predominância de meninos entre os indicados para atendimento, pois não se pode atribuí-la à precariedade do trabalho ou simplesmente a problemas de formação das professoras regentes de classe ou atuantes no Projeto.

O conceito de gênero foi tomado nesta pesquisa como um sistema de relações não apenas entre masculino e feminino, mas entre diferentes formas de masculinidades e feminilidades (Scott, 1995; Nicholson, 2000). Questionamos, seguindo outros estudos (Brito, 2004; Connell, 2000; Jackson, 1998; Carvalho, 2003, 2004), a ideia da vitimização dos meninos, que fracassariam na escola por esta ser uma instituição feminizada, dominada pelas profissionais que nela atuam. Essa ideia se baseia em características que seriam inerentes a uma “natureza masculina”, caracterizada, por exemplo, pela necessidade de movimentar-se, de ser um indivíduo ativo, o que na escola seria visto como falta de compromisso ou bagunça, sendo mais aceitos comportamentos associados à “natureza feminina”, como introspecção, obediência e silêncio.

Além disso, não desconsideramos que, quando se tenta explicar o desempenho escolar sob a ótica das relações de gênero, esta categoria não pode ser a única levada em conta, devendo ser analisadas suas inter-relações com classe, raça e geração. Contudo, dados os limites deste estudo, pensamos que ao dar ênfase às diferenças e às semelhanças nas percepções das professoras sobre as dificuldades de aprendizagem de meninos e meninas, foi possível também um exame, tanto da diversidade quanto do que há em comum nesses processos de encaminhamento, evitando assim uma análise bipolar entre masculino e feminino.

A hipótese inicial era de que os meninos encaminhados teriam sua dificuldade atribuída pelas professoras ao fato de não contarem com acompanhamento familiar nos estudos, por andarem em “má companhia” e, por isso, serem percebidos como indisciplinados – causas externas à sua personalidade, ao seu intelecto ou cognição. Com as meninas encaminhadas acreditávamos que aconteceria o inverso e as atendidas seriam aquelas percebidas com algum tipo de deficiência, consideradas apáticas e tímidas, ou seja, com dificuldades atribuídas a causas internas a elas, a seu intelecto ou personalidade. Como propõe Michèle Cohen (1998, p. 20), ao discutir o desempenho escolar de meninos na Grã-Bretanha, numa perspectiva histórica:

O bom desempenho de meninos foi atribuído a fatores internos – à natureza do seu intelecto – mas o fracasso deles foi atribuído a algo

externo – à pedagogia, aos métodos, aos textos didáticos, aos(as) professores(as). A significação completa disso fica clara quando o assunto do discurso são as meninas. No caso delas, o fracasso é atribuído a algo interno – normalmente à natureza do intelecto – e o sucesso delas a algo externo: métodos, professores(a)s ou condições particulares. (nossa tradução).

Uma escola e um projeto bem-sucedidos

A pesquisa de campo centrou-se em uma escola do município de Embu e contou com observações e entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos, principalmente as professoras regentes de classe (que encaminhavam as crianças à recuperação paralela) e as atuantes no Projeto Letras e Livros.

A Estância Turística de Embu tinha, em 2004, 223.581 habitantes. Pode ser caracterizada como *cidade-dormitório* e a maioria dos bairros enfrenta problemas de saneamento, ocupação irregular e falta de serviços públicos. O Jardim Catarina, onde fica a Escola Municipal (EM) Helena Petri,¹ na qual a pesquisa foi realizada, tem a maioria dessas deficiências e fica próximo ao centro do município.

A rede municipal de ensino era formada por 36 escolas de educação básica, onde poderia haver apenas educação infantil ou também o primeiro segmento do ensino fundamental. De acordo com documento distribuído para os profissionais da educação, quando a atual gestão municipal tomou posse, em 2001, a política adotada pelos dirigentes municipais caracterizava-se pela “inclusão social e o combate à miséria” (Embu, 2001, p. 1). Nas diretrizes definidas, as expressões “democratizar o conhecimento”, “permanência do aluno na escola” e “educação com qualidade social” estavam sempre presentes. Diversos programas e ações concretizavam essas proposições gerais, entre elas o Projeto Letras e Livros.

Inspirado em ação com o mesmo nome, desenvolvida desde meados da década de 90 na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, esse Projeto foi iniciado no ano de 2002 em Embu. Sua gênese é explicada pela mentora e pioneira de sua implantação e coordenação, professora Heloysa Dantas:

Tratava-se de alguns casos de crianças multi-repetentes e ainda analfabetas. Comecei um atendimento individual que era feito na biblioteca da escola e consistia basicamente em leitura cooperativa. Eu escolhia livros de pequeno nível de dificuldade e lia com e para as crianças, que eram retiradas da sala de aula durante o horário normal. Trabalhava com elas de uma em uma, convidando a segunda ao devolver a primeira. (Dantas, 2004, p. 8).

No ano de implantação, foram atendidos no Projeto apenas alunos e alunas do quarto ano do ensino fundamental, “pela razão óbvia da urgência” (Dantas, 2004, p. 9), sendo progressivamente ampliado para as séries anteriores. Os resultados do ano de 2005 eram bastante otimistas:

¹ A fim de garantir o sigilo e a integridade ética da unidade escolar que nos acolheu, bem como das pessoas que nos auxiliaram neste trabalho, os nomes da escola, dos bairros e das pessoas envolvidas na pesquisa de campo são fictícios.

no mês de março, 61,82% de todos os alunos e alunas que foram encaminhados para atendimento estavam abaixo da chamada “meta mínima” para seu ano e, no mês de novembro, apenas 24,5% ainda não haviam atingido essa meta.

A pesquisa foi realizada no ano letivo de 2006. Selecionamos uma escola na qual o Projeto Letras e Livros fosse desenvolvido com boas condições materiais e humanas e, além disso, estivesse aberta a receber um pesquisador. A coordenadora geral do Projeto indicou-nos a Escola Municipal Helena Petri, dizendo que se tratava de um “grupo bom de professores” e também de uma instituição onde o Projeto estava sendo aplicado com a maior proximidade da proposta feita pela coordenação geral, mostrando um dos melhores resultados da rede.

Nessa escola, o Projeto Letras e Livros acontecia desde que foi implantado, em 2002, e vinha se mostrando referência para toda a rede de ensino. No ano de 2005, foram encaminhados para atendimento um total de 136 crianças, das quais metade não conhecia todas as letras nem escrevia convencionalmente, segundo disseram as professoras. Ao final do ano, apenas 17,6% das crianças atendidas na escola não sabiam ler e escrever convencionalmente.

A pesquisa teve como foco as classes do segundo e terceiro anos vespertinos. Nesse grupo, em 2006, 64,5% dos encaminhamentos feitos ao Projeto eram meninos e 35,5% meninas. As professoras regentes das turmas pesquisadas possuíam ou estavam concluindo a formação em Pedagogia, exceto Gislaine, que estava concluindo graduação em área alheia à educação, e Mariângela, com licenciatura em Letras. O tempo de experiência das docentes em sala de aula era bastante variado, oscilando entre 3 e 13 anos, assim como a experiência com classes de alfabetização, revelando percursos de vida e profissionais bastante diversos.

O nó da avaliação: critérios *versus* instrumentos *versus* medidas

Na rede municipal de ensino de Embu, o desempenho escolar era medido por meio de três conceitos: “PS” para um desempenho plenamente satisfatório, “S” para satisfatório ou “NS” para não satisfatório. A atribuição de conceitos não era o único meio de mostrar às famílias o desempenho das crianças, pois a cada semestre as professoras deviam escrever relatórios² sobre a aprendizagem, com os avanços de todos os alunos e alunas. Durante a reunião de pais, os responsáveis pelas crianças assinavam a Ficha de Avaliação. Além disso, cada professora tinha também um Diário de Classe, onde havia um resumo geral dos conteúdos e temas trabalhados coletivamente.

De acordo com as entrevistas, a avaliação era feita usando diferentes instrumentos, variando entre atividade escrita particular, do tipo prova, até acompanhamentos individuais cotidianos. O modo

² Esses relatórios, entretanto, não foram analisados nesta pesquisa, uma vez que as falas das professoras são muito mais ricas em detalhes. O espaço disponível para escrever sobre os alunos muitas vezes não era suficiente para que a professora fizesse um relatório detalhado.

como era feito esse “acompanhamento individual” ficou pouco claro nas falas:

Eu não fico muito apegada a papel, eu não gosto muito, até porque eu não sou muito organizada com isso. Então eu passo muito entre eles, faço muita escrita espontânea, faço escrita dirigida. Eu avalio muito o caderno deles, como eles estão fazendo, como eles estão desenvolvendo. [...] Avalio pela participação mesmo e, de vez em quando, eu até faço uma avaliaçãozinha com eles, geralmente é uma escrita livre, de frases, ou produção de textos, geralmente. Mas avaliação mesmo eu faço no dia a dia. (Professora Mariluci, entrevista, 22 ago. 2006).

Da mesma forma, a atribuição de conceitos era bastante subjetiva e variava de professora para professora. Gislaine, por exemplo, dizia não considerar se o aluno acompanhava os conteúdos esperados para aquela “série” e atribuía “NS” apenas a dois discentes, João e Junior, que, segundo ela, “não fazem nada, nem interagem” com outras crianças nem com a educadora. Já Mariângela disse fazer uma atividade a cada quinze dias, a qual os alunos deviam entregar. Ela corrigia e guardava para compor a avaliação.

Parece haver uma contradição entre a fala e a prática das professoras, uma vez que diziam não se apegarem ao papel, não gostarem de aplicar provas, mas por outro lado davam valor, ao que pudemos perceber, ao caderno, que é um meio de registro escrito. Parece haver aí certa confusão entre o que seria registro: se aquele que a professora pode fazer cotidianamente sobre a realização das tarefas e lições ou se o registro do aluno seria apenas considerado no contexto de uma atividade silenciosa e sem poder comunicar-se com as demais crianças. O registro de produções (do tipo prova, ditados, escritas de palavras, frases ou textos) dos discentes parecia ser muito valorizado pelas professoras em suas falas. Mas percebe-se uma tensão, já que para elas o caderno e a realização das tarefas cotidianas eram também muito importantes. Se a discussão sobre o que é avaliação e para que esta serve é recorrente na literatura da área da Educação,³ os escritos atuais sobre o tema conduzem a uma visão de avaliação que reflete sobre seu poder de formação e o replanejamento da ação pedagógica, e contrária a avaliação repressora e classificatória, como mera medição do nível de conhecimento.

A diretriz da rede municipal, para que fossem feitas as indicações para atendimento no Projeto Letras e Livros, era que as docentes encaminhassem “quem as preocupa em sala de aula”, segundo afirmou a educadora Heloysa Dantas durante o primeiro encontro de formação das professoras atuantes no Projeto em 2006. Essa orientação pode ter dado margem a diversos entendimentos dentro das escolas. Para a professora Gislaine, um aluno ou aluna “que preocupa” seria aquele(a) que não interage com outras pessoas nem sequer copia a lição da lousa. Já para a professora Mariluci, a preocupação seriam as crianças que não conhecem as letras e não sabem escrever o próprio nome sozinhas, e para Rosana, a preocupação seria com a autoestima, por exemplo.

³ Sobre a avaliação da aprendizagem escolar, ver, por exemplo, os trabalhos de Jussara Hoffmann (2000, 2006) e Cipriano C. Luckesi (2003), que são considerados expoentes sobre o tema no Brasil.

Para tentar corrigir essa diversidade de ideias e conter o encaminhamento indiscriminado de crianças para atendimento, a Secretaria Municipal de Educação divulgou um texto curto em 2003 (Dantas, 2003) que procurava esclarecer quem seria o aluno ou aluna a ser encaminhado(a) para atendimento no Projeto – aqueles(as) que estivessem abaixo da meta mínima estabelecida para seu ano/ciclo. Durante o trabalho de campo, entretanto, não ficou explícito em nenhum momento se as professoras tinham esses critérios e essas metas mínimas claros e se os utilizavam ao avaliar as crianças.

Em suma, de acordo com a maioria das professoras, a avaliação dos alunos era realizada de forma “diária” por meio de atividades de escrita dirigidas, e as docentes também procuravam estar “atentas a cada avanço ou dificuldade” na aprendizagem dos alunos. Esse tipo de avaliação, como já registramos em estudo anterior, permite a “erupção de valores, de subjetividade, afetividade” (Carvalho, 2001, p. 572) e conduz a que se leve em conta não só a aprendizagem, mas também, ou principalmente, elementos alheios a ela.

Quanto aos conceitos, os discentes encaminhados e atendidos pelo Projeto Letras e Livros tinham registros que oscilavam entre o S e o NS, de forma muito variável entre as professoras. Para algumas, mesmo frequentando o Projeto e apresentando avanços na aprendizagem, a criança continuava com conceito não satisfatório, pois era comparada ao restante da classe, enquanto outras encaminhavam alunos e alunas com conceito satisfatório.

Das 62 crianças que compuseram o corpo de análise desta pesquisa, 58 ainda não sabiam escrever o próprio nome completo nem o alfabeto (fazendo correspondência entre a letra e seu fonema) no começo do ano letivo. As que sabiam mais do que o nome e as letras do alfabeto eram quatro meninos, todos do terceiro ano, e que já haviam passado pelo menos um ano por atendimentos no Projeto Letras e Livros, mas ainda não escreviam convencionalmente no início de 2006.

Meninos e meninas no Projeto

A partir das anotações no caderno de campo sobre as conversas e discussões nos conselhos de classe e também da transcrição das entrevistas, foi possível criar um perfil de cada aluno e aluna que participava do Projeto, com todas as falas a seu respeito registradas no decorrer do ano letivo de 2006. De posse de 62 fichas, buscamos semelhanças e diferenças nas falas, evidenciando temas que emergiram a partir do que as professoras diziam. Algumas dificuldades apareciam com maior frequência nas falas das professoras, como aquelas relacionadas ao ritmo de aprendizagem dos alunos e alunas, à falta de maturidade para o aprendizado, além de dificuldades de ordem familiar, social ou econômica.

A análise de semelhanças e diferenças por sexo das crianças, nessas dificuldades percebidas pelas professoras, não foi tarefa simples.

Um primeiro exercício foi realizado a partir da separação das fichas individuais em dois grupos, conforme o sexo do aluno. Porém, essa divisão mostrou-se ineficiente devido à diversidade de dificuldades percebidas e mencionadas pelas professoras e à inexistência de um padrão polarizado, com todos os tipos de dificuldades presentes nas falas, tanto sobre meninos quanto sobre meninas. Nesse exercício de análise, começamos a questionar a hipótese inicial de que as dificuldades das meninas seriam atribuídas a fatores intrínsecos à personalidade do indivíduo, enquanto as dificuldades dos meninos seriam extrínsecos a eles, e também a perceber o quanto essa hipótese reproduzia os binarismos que buscávamos evitar.

Em texto sobre o essencialismo de gênero na análise do desempenho escolar, Jackson (1998) alerta para o fato de que o “absolutismo de gênero” (p. 83) polariza as vítimas, perpetuando características que seriam naturais e absolutas para cada sexo. Todos os homens, de um lado, e todas as mulheres, de outro, seriam portadores das mesmas características, o que não se aplica na realidade. O alerta de Jackson aponta exatamente para a necessidade de evitar estereótipos simplistas, que unificam as vidas do conjunto de homens e meninas. A leitura e a análise do material mostraram que eram atribuídos tanto a meninas quanto a meninos quase todos os motivos percebidos pelas professoras como causadores de dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, procuramos a partir daí não apenas diferenças entre as falas a respeito de cada sexo, mas também se há dificuldades que podem ser consideradas masculinas ou femininas, conforme a classificação feita pelas professoras, e quais os conteúdos atribuídos por elas a cada tipo de dificuldade.

Após encaixes e desencaixes, agrupamentos e reagrupamentos dos tipos de dificuldades de aprendizagem que emergiram nas falas das professoras, elas foram classificadas em dois grandes grupos: 1) as dificuldades relacionadas à família e às condições econômicas e sociais nas quais algumas crianças viviam; e 2) as associadas à não adaptação ou à não aprendizagem de um “ofício de aluno”.

Uma primeira observação se refere ao número total de explicações que as professoras apresentavam para as dificuldades de meninos e de meninas. As falas a respeito dos meninos eram muito mais ricas em detalhes e busca de explicações do que as falas sobre as meninas.⁴ A quantidade de citações de cada criança em diferentes temas variava significativamente conforme o sexo do estudante. Assim, cinco meninos e cinco meninas tiveram seus nomes citados apenas uma vez, sendo relacionados a um único tipo de dificuldade de aprendizagem, e a 12 meninas e 9 garotos foram atribuídas duas explicações. Três motivos diferentes são utilizados para explicar as dificuldades de dez alunos e de apenas quatro meninas, enquanto sete meninos e três meninas são percebidos(as) como tendo quatro dificuldades diferenciadas. Somente a meninos (oito) são atribuídas cinco explicações diferentes. Podemos concluir que as professoras buscavam mais explicações para as dificuldades de aprendizagem dos meninos, enquanto para as meninas atribuíam motivos mais simples e específicos.

⁴ Embora as professoras soubessem que o foco da pesquisa era buscar explicações para a maior presença de meninos na recuperação paralela, não acreditamos que isso possa ter influenciado este resultado, uma vez que ele provém não apenas de entrevistas, mas principalmente de discussões registradas durante os conselhos de classe.

Dificuldades de aprendizagem percebidas pelas professoras como sendo causadas por problemas de ordem social ou econômica afetavam sete crianças indicadas para o Projeto Letras e Livros – quatro meninos e três meninas. A análise qualitativa dos dados, no entanto, mostra-nos que a dificuldade dos meninos é mais percebida quando demonstram uma linguagem peculiar, diferente daquela valorizada pela escola, ou quando precisam trabalhar para ajudar a complementar a renda familiar. As professoras não percebem que a ajuda nas tarefas domésticas seja empecilho para nenhum aluno ou aluna, o que nos mostra que para elas o trabalho infantil perverso é aquele que se exerce em âmbito público. Assim, a atribuição de dificuldades de aprendizagem diretamente a situações de pobreza foi uma exceção nas falas das professoras da escola Helena Petri, o que merece ser destacado frente à literatura já existente sobre o tema (cf. Patto, 1999) e parece revelar um dos resultados das políticas de inclusão escolar e dos cursos de formação em serviço desenvolvidos pela prefeitura do Embu.

As dificuldades percebidas como decorrentes de ausência da família na educação dos filhos foram apontadas numa maioria absoluta de meninos, exceto quando se faz referências à figura da mãe, situação em que o número se iguala entre os sexos. Quando a referência é feita à família, seja por número “excessivo” de pessoas morando na casa, seja pelas dificuldades enfrentadas por irmãos, primos mais velhos e até mesmo pais e tios que estudaram na E. M. Helena Petri no passado, os meninos são maioria, havendo uma significativa diferença na proporção de meninos e meninas quando se analisam as falas das professoras quanto à permanência de “dificuldade de aprendizagem” na mesma família. Além de revelar uma série de pressupostos e preconceitos contra famílias que não correspondem ao modelo nuclear completo e pressupor certo tipo de acompanhamento da vida escolar, nem sempre possível ou entendido da mesma maneira por famílias das camadas populares, as falas nas quais se atribui a dificuldade das crianças a aspectos da vida familiar são muito mais frequentes em relação aos meninos (70% do total de referências a esse motivo), que seriam mais prejudicados quando a família é percebida como ausente do acompanhamento escolar. Portanto, parece que dificuldades de aprendizagem por motivos familiares são mais percebidas pelas professoras em meninos, o que parece indicar a necessidade de novos trabalhos que busquem explicar essa diferenciação.

O “ofício de aluno”

O maior grupo de dificuldades mencionadas nas falas das professoras eram aquelas relacionadas às posturas e atitudes que os estudantes deveriam saber para se tornarem alunos ideais. Philippe Perrenoud (1995) trabalha com o conceito de “ofício de aluno”, tratado como um modelo de ator social que vive numa instituição organizada (a escola) segundo algumas regras e rituais, aos quais todos, alunos e outros indivíduos,

devem adaptar-se. Definir esse conceito precisamente não seria uma tarefa fácil, tampouco definitiva, uma vez que:

o ofício de aluno não é igual para todos. Das pedagogias tradicionais às pedagogias ativas, os seus contornos variam. Mudam, ainda, de um professor para outro, de acordo com as expectativas de cada um, os métodos, os modos de manejar a classe, a concepção de aprendizagem, de ordem, do trabalho, da cooperação, da avaliação, etc. (Perrenoud, 1995, p. 201-202).

Sendo assim, o ofício de aluno que buscaremos analisar é aquele valorizado pelas professoras da EM Helena Petri. Suas falas atribuindo a “dificuldade de aprendizagem” dos alunos e alunas a motivos relacionados ao desajuste deles, frente ao que estamos chamando de ofício de aluno, referem-se a 34 meninos e 22 meninas, sobre os quais as docentes comentavam diferentes aspectos.

Apatia e preguiça

Em um artigo anterior, (Carvalho, 2001) observamos que as professoras percebiam como apáticos muitos dos seus alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem. Entretanto, havia apatias diferentes, com “naturezas diversas, intrinsecamente articuladas a certas características da feminilidade e da masculinidade” (p. 565). Nas falas das professoras da E. M. Helena Petri, apenas uma aluna foi classificada como apática: Jamile, do segundo ano.

E ela necessita mesmo de um atendimento diferenciado. Ela é muito apática, não tem vontade, não te chama (...). Ela é muito calada gente, é uma menina que te olha sempre por baixo. (Professora Daniela, conselho de classe, 4 jul. 2006).

Coincidentemente, seu primo Wellington, também do segundo ano, demonstrava igualmente falta de vontade em realizar as tarefas escolares.

Aí, eu tenho o Wellington (...). Ele é meio preguiçoso [risos], sabe. Deixa as atividades incompletas, não quer terminar, quer deixar para fazer em casa. Pergunta se pode fazer no dia seguinte. (Professora Patrícia, entrevista, 5 set. 2006).

Parece que ambos os alunos, que estudam em turmas diferentes, apresentam uma dificuldade semelhante: a falta de vontade de fazer ou terminar a lição. Jamile é percebida como apática, enquanto Wellington é tido como preguiçoso. Essa diferença no uso dos termos para descrever comportamentos parecidos revela seu conteúdo quando se vê que a apatia da menina Jamile é correlacionada à sua submissão, uma vez que ela sempre estaria de cabeça baixa, enquanto o menino Wellington manteria um bom relacionamento com a professora e teria intimidade suficiente com ela para sugerir terminar a lição em outro momento. Assim, podemos

dizer que essas “diferentes apatias” referem-se a percepções de comportamentos que podem ser semelhantes, mas ocasionados por motivos diferentes. A apatia e a preguiça referem-se a posturas parecidas diante das tarefas propostas pelas professoras, com o diferencial de que a apatia estaria ligada à submissão feminina, enquanto a preguiça seria considerada, em certa medida, tolerável, desde que o menino estivesse disposto a realizar a tarefa em outro momento.

Desorganização

Outro aspecto que as professoras percebem como dificuldade de aprendizagem é o da desorganização. Escrever no caderno pulando páginas, abri-lo de ponta-cabeça, não conseguir localizar-se utilizando a paginação dos livros, não ter hábito de consultar a grade semanal de aulas para saber qual livro levar à escola são alguns exemplos. A desorganização é uma dificuldade percebida em três meninos e uma menina. O caso do menino Armando, do segundo ano, é exemplar no que diz respeito ao uso do caderno:

(...) e melhorou até no registro do caderno dele. Ele escrevia com uma lettrona. Agora, começou a escrever o nome. Melhorou a letra no caderno, está mais organizado, porque antes ele não conseguia sair do nome da escola. Ele avançou nesse sentido. (Professora Patrícia, entrevista, 5 set. 2006).

A menina Jeane, também do segundo ano, não se organizava sequer para copiar a lição da lousa e isso a prejudicava no uso do caderno:

E ela comia muita letra, copiava tudo pela metade. Hoje ela sabe usar o caderno, mas em termos de aprendizagem é muito fraquinha. (Professora Patrícia, entrevista, 5 set. 2006).

A cópia desorganizada da lousa é uma queixa frequente de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Aprender a transcrever a lição do quadro é tarefa complexa: exige que se prenda a atenção a um ponto muitas vezes distante mais de dois metros da criança, ponto esse em posição vertical que deve ser transcrito no caderno na horizontal, em tamanho bastante reduzido do que está à frente, fazendo-o caber entre duas linhas da pauta. A desorganização do material e, principalmente, do caderno parecem estreitamente associadas à masculinidade, como já apontamos também em estudo anterior (Carvalho, 2001), já que o capricho seria um atributo feminino.

Indisciplina

A tensão dos meninos para equilibrar-se dentro de um comportamento considerado adequado pela escola e afirmar sua masculinidade também

pode ser percebida nas falas sobre alguns garotos classificados como indisciplinados:

Esse Armando deu muito, muito trabalho. Super indisciplinado. Sabe, não tem limite para nada, nada, nada, nada. Agora ele já melhorou o comportamento, mas ele ainda dá trabalho. Ele sai muito do lugar para brincar, para conversar... (Professora Patrícia, entrevista, 5 set. 2006).

Cármem A. Duarte da Silva e colaboradores (1999), num estudo pioneiro sobre desempenho escolar e relações de gênero, ouviram de professores e professoras que os meninos seriam mais indisciplinados do que as meninas, embora também mais inteligentes. Em nossos estudos anteriores, a maioria das crianças indicadas como indisciplinadas também eram meninos (Carvalho 2001, 2004). Isso parece ter continuidade na E. M. Helena Petri, uma vez que apenas meninos eram vistos como indisciplinados, porém em número muito pequeno em comparação com o total de alunos das classes estudadas. Além disso, a classificação como indisciplinado não parecia central no momento de indicação ao Projeto Letras e Livros, já que, de 64 crianças com defasagem em leitura e escrita, apenas três (todas elas do sexo masculino) tiveram sua dificuldade associada à indisciplina em sala de aula.

Robert W. Connell (1997) nos diz que a tensão entre a hierarquia do poder escolar e a busca por uma identidade de masculinidade pode causar rupturas, levando ao que conhecemos como a indisciplina dos meninos. Em seu trabalho, o autor entrevista rapazes egressos do ensino médio australiano, mas pode ser referência para nossos estudos sobre meninos dos anos iniciais do ensino fundamental, na medida em que podemos perceber que os três meninos considerados indisciplinados também são vistos como tendo dificuldade atribuída a outros fatores e não apenas à indisciplina. O mau-comportamento seria um meio de demonstrarem que não se adaptaram ou não aceitaram a escola, as regras, as rotinas e as ordens recebidas dos adultos. Alguns outros alunos (todos do sexo masculino) foram citados pelas professoras quando questionadas sobre quem tinha problemas com a disciplina, mas eles não frequentavam o Projeto Letras e Livros.

Desinteresse

Outra forma de ruptura com as regras escolares é entendida pelas professoras como desinteresse ou desmotivação pelos estudos. A fala sobre o menino Wesley, do segundo ano, explica como seria esse desinteresse:

Patrícia: E tem falta de interesse! Não tem interesse em aprender. Ele não se esforça, ele não faz.

Daniela: O problema do Wesley é essa desmotivação. (...) Ele escreve algumas palavras. (...) É um menino muito inteligente. (Conselho de Classe, 4 jul. 2006).

Dois meninos e duas meninas são apontados como desinteressados e desmotivados, e não percebemos diferenças qualitativas nessas percepções das professoras.

Dispersão e imaturidade

Meninos percebidos como “esquecidos”, “dispersos” e “imaturos” curiosamente foram apontados em minoria em relação às meninas. Foram três casos de meninos para dez casos de meninas nos três temas. Todas as crianças vistas como tendo algum problema de concentração esqueciam-se rapidamente do que lhes foi ensinado, segundo as professoras. O caso exemplar é o do menino Elielson, do terceiro ano, que:

tem uma dificuldade tremenda de concentração e de lembrar. Ele esquece o que ele aprendeu meia hora atrás. Então, é muito complicado trabalhar com esse tipo de criança. (Professora Mariângela, entrevista, 14 set. 2006).

Já a dispersão não foi claramente explicada por qualquer das professoras, mas referia-se ao fato de o aluno ou aluna distrair-se facilmente e várias vezes enquanto a docente explicava alguma coisa ou quando estava fazendo a lição. Para a professora Rosana, o Projeto Letras e Livros era bom para sua aluna Cristiane, considerada dispersa, porque:

até as amigas [dela] ajudam a dispersar na atividade. Então, quando ela vai para o PLL, está só ela e a Cícera, então ela está tête-à-tête ali, não tem nenhum outro movimento. Eu acho que isso facilita bastante: o individual. (Professora Rosana, entrevista, 19 set. 2006).

Já o único menino percebido como imaturo era Sandro, do segundo ano da professora Patrícia, que foi matriculado um ano mais cedo na escola. Durante a entrevista, a professora Patrícia referiu-se a ele como “o bebê da sala”, porque no mês de setembro, época da entrevista, o menino contava sete anos de idade. Quando questionada se, caso ele tivesse sido matriculado na idade recomendada para o ensino fundamental, teria alguma dificuldade de aprendizagem, a docente respondeu que ele iria “normal. É uma criança inteligente em tudo” (Professora Patrícia, entrevista, 05/08/2006).

Já as meninas compreendidas como imaturas eram crianças que estavam na idade regular e todas do segundo ano. O caso da menina Adriana é exemplar: “A mãe contou que ela chupa chupeta (...) E ela já é uma mocinha.” (Professora Gislaiane, conselho de classe, 25 abr. 2006).

Ela ainda não amadureceu dentro de leitura. Então, é uma menina que você tem que estar sempre cobrando dela. É uma menina que vive sorrindo pra você. (...) Eu ficava pensando “o que será que tinha a Adriana, o que será?” Agora ela já fica sentadinha, ela já tenta se concentrar pra leitura. (Professora Nilda, entrevista, 12 jun. 2006).

Esses números e exemplos parecem contraditórios em relação às construções sociais que temos na cultura ocidental contemporânea, já que o “esquecimento”, a “dispersão” e a “imaturidade” estão intimamente ligados ao masculino e aos homens de forma geral e, em particular, aos meninos. Como explicar então essa aparente contradição?

Sendo associadas às masculinidades e aos indivíduos do sexo masculino, essas características são tomadas em nossa sociedade como naturais aos homens. Quando um indivíduo do sexo feminino demonstra possuí-las, isso chama atenção, o que não acontece com os meninos. Provavelmente a falta de concentração e a imaturidade já sejam esperadas nos garotos e isso não cause preocupação nas professoras. Por isso, elas perceberiam mais essas características em meninas.

Lentidão

Também foram levantadas nas entrevistas e nas observações dos conselhos de classe as diferenças individuais em relação ao tempo que as crianças demoram para aprender, levando em consideração sete meninos e três meninas. A fala da professora do Projeto sobre o menino Junior, do segundo ano, mostra uma crença na aprendizagem que ele possa desenvolver, respeitando seu próprio tempo:

(...) Ainda preciso falar “Junior, olha, qual a letra que escreve isso?”.
Aí, ele busca a letra para escrever. Mas o Junior logo, logo sai dessa fase. Não é repetente, é criança de oito anos, ele vai... (Professora Maria Cícera, entrevista, 28 jun. 2006).

A expressão “o tempo dele” é recorrente, como no caso do menino Amilton, do segundo ano: “É... No tempo dele, ele tem certa vontade de ler, de fazer tentativas de escrita, coisa que ele não fazia.” (Professora Mariluci, entrevista, 22 ago. 2006).

A evolução da menina Natasha, do segundo ano, era vista pela professora Maria Cícera como “muito lenta”, como ela disse na entrevista:

A Natasha é uma aluna que me preocupa, sempre me preocupou, desde a fase 5,⁵ desde lá ela vem preocupando, vem mostrando uma evolução bem lenta. A gente pedia no pré para ela desenhar, enquanto os outros enchiam a folha de desenho, ela ia e desenhava do lado: ‘Terminei, professora, esse é o meu desenho’. E na fase 6, ela saiu escrevendo ‘Natahsa’, trocando, invertendo, mas ela continua escrevendo ‘Natasha’. (...) Não vou dizer para você que ela não evoluiu, a meu ver, ela está indo, mas é uma evolução mais lenta do que os outros, do que o processo dos outros. (Professora Maria Cícera, entrevista, 28 jun. 2006).

As diferenças individuais em relação ao ritmo de aprendizado envolveram citações de sete meninos e três meninas. Assim, a lentidão de meninos na aprendizagem em referência aos demais parecia incomodar mais as professoras, e elas demonstraram se sentirem responsáveis pelo desenvolvimento deles. Ao mesmo tempo, a única menina mencionada

⁵ Cada etapa da educação infantil na rede de ensino de Embu é chamada *fase*. A fase 5 é a penúltima pela qual a criança passa na educação infantil.

parecia ser culpabilizada por sua “lentidão” e impermeável aos avanços, uma vez que não demonstrou grandes progressos desde a educação infantil.

Timidez

Outros cinco casos de crianças encaminhadas ao Protejo Letras e Livros tinham suas dificuldades atreladas à timidez: dois meninos e três meninas. A fala da professora que atendia Jamile ilustra como essa personalidade tímida poderia trazer uma dificuldade de aprendizagem:

A Jamile tem uma dificuldade muito grande de conversar. Ela vinha para os encontros com a cabeça baixa, tinha dificuldade de te olhar, era muito difícil para você conversar com ela... Porque a gente faz um trabalho com as crianças assim: “ó, vamos escrever...” (...) E com ela fica difícil porque ela não abre a boca, ela não fala da vida dela, de ninguém. Ela é muito quietinha. Eu já conversei com a Patrícia e ela disse que já conversou com a mãe dela e falou que ela é assim também em casa. (...) Ela é uma criança que a gente percebe que tem capacidade de progredir, mas ela tem essa dificuldade de se relacionar: muito tímida, muito quietinha. Eu acho que isso dificulta um pouquinho. (Professora Daniela, entrevista, 11 ago. 2006).

As falas sobre as duas outras meninas percebidas como tímidas pelas professoras foram, ao longo do ano letivo, bem mais curtas e geralmente associavam a timidez a outras dificuldades:

Ela tem dificuldade na fala, é caso de fono (...) Eu acho que a dificuldade dela é porque ela tem vergonha de falar, ela fala assim meio para dentro. (Professora Lucélia, entrevista, 21 jun. 2006).

Segundo a professora Gislaíne, entrevistada no dia 22 de agosto de 2006, sua aluna Lorena era retraída e por isso se percebia “muito pouco avanço nela (...) não vejo muito entusiasmo dela para aprender a ler”.

Quando a timidez era percebida como obstáculo à aprendizagem de meninos, no entanto, a situação aparecia nas falas como bem mais preocupante do que em relação às meninas. Os dois alunos classificados como “tímidos” (Brian e João) eram atendidos juntos nas sessões do Projeto Letras e Livros. Sobre o menino João, a professora do Projeto explicou que o atendimento dos meninos fazia com que trocassem ideias e pudessem se expressar:

E agora eu comecei de novo, ele continua vindo com um amiguinho. (...) E geralmente é o Brian, então eu pergunto, “Brian, que letra é essa?” porque o Brian está no mesmo nível que o João. Estão no mesmo nível. Aí, o Brian pára para pensar. “Que letra é essa, João? Fala para ele.” E ele “ih, professora, essa é a letra tal.” E foi avançando, agora eu já consigo pedir uma escrita para ele. E mando tarefinha para casa: “Faça uma lista do nome das pessoas da família”, “escreva o alfabeto”, “escreva os numerais”, “dê o nome de coisas que você tem no quarto”...

E ele escreve tudo bonitinho. E eu pergunto “quem é que te ajudou, João?” “minha mãe” “ah, tá bom então, vamos mandar mais”, porque na sala ele não faz nada, nada, Fábio, não faz nada. A Gislaine está agoniada. (Maria Cícera, entrevista, 28 jun. 2006).

O menino Brian, segundo as professoras, teve bom aprendizado durante o ano letivo, demonstrando avanços no conhecimento sobre o sistema de escrita. Na entrevista, a professora de sua turma disse que ele era um menino “retraído, mas tem vontade de aprender”, e não soube dizer se o avanço que ele demonstrou foi porque “chegou o momento dele ou foi a ajuda do Projeto” (Professora Gislaine, entrevista, 22 ago. 2006).

O caso que mais parecia preocupá-las era o do menino João. Vários elementos surgiram nas falas das professoras sobre o menino do segundo ano, porque ele não conversava com os adultos.

É... Ele não falava com adulto nenhum, nem com a professora. Então, para ele falar com a professora no ano passado, sabe o que ela fazia? Ela entregava as atividades para todo mundo e pulava ele. E lá vinha ele lá na mesa. E ela continuava. De repente ele vinha “ô, professora, e a minha?”. Só isso também. Complicado. Ele pegava a folha e ia para o lugar. Bom, para ir ao banheiro, o amigo ia lá e dizia assim “professora, o João quer ir ao banheiro”. (Maria Cícera, entrevista, 28 jun. 2006).

João procurava manter uma postura de não relacionamento com as professoras e demais adultos dentro da escola. Segundo as educadoras, a situação familiar do menino teria alguma consequência na formação da sua personalidade:

A mãe não sai na rua. Parece que é evangélica e tudo o que recebe dá para a igreja. Quem faz tudo é o pai: os dois filhos e a filhinha andam na rua com o pai. O pai parece, assim, a mãe. (Professora Daniela, conselho de classe, 25 abr. 2006).

Esta fala da professora Daniela repercutiu durante todo o ano letivo. Ela morava na mesma rua da família de João e dizia que tinha conhecimento sobre como vivia a família: “A mãe fala do pai, o pai fala da mãe, aliás, você só o vê [João] na rua com o pai, não com a mãe” (Professora Daniela, conselho de classe, 7 jul. 2006); “E não adianta falar para a mãe levar no psicólogo, porque ela diz que quem vai cuidar dele é Deus” (Professora Gislaine, conselho de classe, 25 set. 2006). Contudo, a educadora Daniela estranhou quando ouviu que ele tinha dificuldade devido a sua timidez, pois para ela, brincando com outras crianças do bairro, ele “é uma criança feliz”. (Conselho de Classe, 25 abr. 2006).

A timidez de João era associada ao modo como o menino vivia, ao arranjo familiar no qual ele estava inserido. Depois de tantas discussões, fica a dúvida sobre o porquê da timidez de João preocupar tanto as professoras a ponto de mobilizar várias pessoas do corpo docente, tanto no trabalho de recuperação paralela quanto as professoras regentes de classe. E quanto as três meninas, que também eram consideradas tímidas e por

isso teriam dificuldade de aprendizagem, por que não preocupavam tanto? Por que sua timidez não era analisada pelas professoras no sentido de buscar um motivo, como a educadora de Brian procurava explicar sua “dificuldade de expressar-se”, completando que ele tinha vontade de aprender?

Talvez o fato de um menino ser retraído vá contra a percepção de masculinidade que o grupo de professoras tinha, uma ideia de que o homem e os meninos em geral devem ser independentes, espontâneos e ativos. Já as meninas estariam em conformidade com os padrões socialmente estabelecidos de passividade e comedimento, de uma feminilidade esperada ou desejada socialmente. O padrão de comportamento de João contrariaria o padrão de masculinidade hegemônica discutida por Robert W. Connell (1995) e causaria essa preocupação exacerbada por parte das professoras.

Insegurança

Das quatro crianças consideradas inseguras para aprender, três eram meninos. A professora de Jeane, do segundo ano, a percebia como “insegura”. Segundo a fala da docente Patrícia, a menina se preocupava meramente em copiar a lição, mas não respondia a nenhuma questão nem fazia os exercícios propostos:

A Jeane tem muita dificuldade, é muito insegura. Porque é assim, se eu estou passando lição na lousa e vem a menina do Projeto chamá-la, ela nem quer ir para o Projeto. O objetivo dela é unicamente em copiar, é em ter o caderno cheio, para ela, isso é o que importa. Eu sempre converso com ela e, às vezes, ela tem que ir para o Projeto e quando ela chega, fica desesperada e começa a chorar, só que ela é muito rápida, ela consegue. Então eu converso com ela, é importante? É, mas não é o mais importante. Porque ela não presta atenção, ela só quer dar conta de copiar, ela não se empenha em fazer. (...) E ela comia muita letra, copiava tudo pela metade. Hoje, ela sabe usar o caderno, mas em termos de aprendizagem é muito fraquinha. (Professora Patrícia, entrevista, 5 set. 2006).

A professora Mariluci explicou o que ela considerava insegurança na aprendizagem, falando sobre seu aluno Raul:

Eu percebo que ele está apresentando melhora. Perdeu o medo, porque ele também era muito medroso, de arriscar e errar. Ele se recusava a fazer a escrita, não escrevia, não lia. Agora ele já tenta, ele está bem melhor. (Professora Mariluci, entrevista, 22 ago. 2006).

A segurança para lidar com os desafios talvez seja considerada pelas professoras pesquisadas como uma qualidade ligada à masculinidade, uma vez que a estabilidade emocional e o enfrentamento e superação de desafios são atributos comumente ligados ao comportamento masculino. Para a menina Jeane, a realização das atividades na escola se restringia a copiar a lição da lousa. Por isso, sua insegurança percebida pela professora

referia-se ao fato do impedimento da transcrição das tarefas da lousa. Já os meninos teriam medo de fazer errado e por isso se sentiriam travados diante dos desafios que a alfabetização lhes impunha.

Dependência e autonomia

Finalmente, o maior diferencial entre meninos e meninas, dentro do grupo de dificuldades de aprendizagem percebidas pelas educadoras, diz respeito à dependência de muitos alunos em relação à professora. São dez meninos (e nenhuma menina) que, segundo as educadoras, só conseguiam realizar alguma atividade de escrita estando ao lado delas e longe de outras crianças. Alguns meninos demonstravam conseguir escrever e fazer as atividades propostas pelas professoras do Projeto Letras e Livros, mas apenas enquanto elas estavam ao lado questionando sobre quais letras o menino deveria usar para escrever e fazendo a revisão da escrita. É o caso, por exemplo, de Jorge, do segundo ano, cujas professoras discutiram no final do ano letivo se ele ficaria ou não retido: “Ele faz, se for com muita ajuda. Quem pegar ele, se fizer esse trabalho, compensa passar, se não, eu não sei se compensaria não” (Conselho de Classe, 11 dez. 2006). O conselho de classe decidiu que o menino seria promovido para o terceiro ano, condicionado a frequentar o Projeto Letras e Livros em 2007.

Às vezes a dificuldade era associada ao fato de a professora precisar exigir que o menino fizesse a tarefa, chamando-lhe a atenção constantemente, como podemos ver no caso de Camilo, do segundo ano:

Nilda: Ele melhorou, mas é aquele caso, você tem que dar uma ripa nele, senão ele não faz.

Mariluci: É assim mesmo, se não der uma dura...

Nilda: É uma criança que precisa de cobrança permanentemente, senão ele descamba.

(Conselho de Classe, 25 set. 2006).

Os casos desses dez meninos que só faziam as tarefas diante da cobrança ou ajuda constante da professora são intrigantes – um número considerável de meninos percebidos como crianças que necessitavam de acompanhamento individualizado, enquanto nenhuma menina foi citada. Se os princípios da implantação do Projeto Letras e Livros são exatamente esses (dar atenção individual aos alunos que ainda não leem ou escrevem convencionalmente) por que dez meninos são assim vistos?

Esse achado reforça nossa hipótese inicial (Cohen, 1998) de que a culpa pelo fracasso dos meninos seria atribuída a fatores externos a seu intelecto, uma vez que, por mais dificuldades que esses dez alunos apresentassem, as professoras pareciam acreditar que os obstáculos não se deviam a limitações quaisquer em seu ritmo ou capacidade de aprendizagem, mas ao fato de necessitarem de alguém por perto, aceitando auxiliá-los constantemente.⁶

⁶ Uma análise a partir de referenciais psicológicos certamente contribuiria também para uma compreensão mais aprofundada desse quadro, buscando captar as dimensões afetivas aí envolvidas.

Conclusões

Dos 40 meninos e 22 meninas que compuseram a população inicial da pesquisa, foram desligadas do Projeto proporções equivalentes de cada sexo no ano de 2007: cerca de 22,5% dos meninos e das meninas não necessitariam continuar com atendimentos individualizados no ano seguinte. De um total de 32 crianças aprovadas ao final do ano letivo de 2006, com a condição de que frequentassem o Projeto Letras e Livros em 2007, 19 eram meninos e 13 meninas. Apenas nove dessas crianças eram do terceiro ano (sete meninos e duas meninas), o que nos mostra um resultado positivo no trabalho de atendimento individualizado. Ao mesmo tempo, a diferença entre a quantidade de meninos e meninas que ainda necessitariam de atendimento no quarto ano do ensino fundamental indica que a desvantagem dos meninos nos resultados de desempenho escolar foi ampliada com o passar do tempo.

Dados nacionais sobre as trajetórias escolares de cada sexo (Rosemberg, 2001; Ferraro, 2007) indicam que a situação observada na Escola Municipal Helena Petri provavelmente se repete em outras instituições de ensino fundamental e pode trazer pistas para entender as raízes de uma disparidade que se mostra crescente ao longo do percurso escolar.

De acordo com as observações desta pesquisa, podemos concluir que a desvantagem dos meninos em relação à adaptação às normas, à necessidade de autonomia e ao ofício de aluno dentro da escola acaba atrasando-os ou afastando-os do acesso à instituição, defasando-os em relação às meninas e às moças. Entre os problemas percebidos pelas professoras, destaca-se a falta de autonomia de dez meninos como o grande diferencial entre os sexos. Segundo as educadoras, esses alunos necessitariam de intervenção constante para realizarem suas atividades, enquanto nenhuma menina foi apontada com uma dificuldade parecida. Concluimos que as professoras percebiam parte dos meninos como muito dependentes delas, necessitados de uma atenção ou de uma metodologia própria que às vezes precisava ser exclusiva.

As dificuldades de concentração eram mais relacionadas às meninas, que eram vistas como mais “dispersas” e “esquecidas”. Já a desorganização, a indisciplina e a insegurança na realização de tarefas estariam mais ligadas aos meninos. A timidez afetaria um número próximo de meninas e meninos e isso levaria a dificuldades de aprendizagem. Contudo, diferentemente das alunas, os meninos com esse comportamento silencioso, passivo e submisso eram motivo de muitas discussões, causavam muita preocupação em todo o corpo docente e eram conhecidos em toda a escola tanto quanto aquelas crianças mais indisciplinadas, o que não acontecia com as meninas “tímidas”.

Decerto os meninos continuam sendo maioria em turmas de recuperação paralela nas mais variadas modalidades em que elas existem no País. Entre as razões para isso, estão as percepções das professoras a respeito da aprendizagem e do comportamento de alunos e alunas, que levam-nas a indicá-los para tais atividades. Se não podemos fazer uma

associação linear entre tipos de dificuldades apontadas pelas professoras e cada um dos sexos, o que procuramos revelar foram significados diferentes embutidos em falas semelhantes, interpretações do mesmo comportamento que variavam segundo o sexo do aluno e diferentes graus de visibilidade de determinadas características, conforme se tratasse de menino ou menina. Estamos convencidos de que modificar esses olhares, de forma a garantir acesso equitativo para meninos e meninas, tanto à aprendizagem da leitura e escrita quanto aos comportamentos considerados adequados pela escola, é uma tarefa ainda a ser enfrentada pelos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Referências bibliográficas

- BRITO, Rosemeire dos Santos. *Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2004.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.
- _____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.
- _____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.
- CAVALCANTE, M. Meio ambiente: de perto é bem mais fácil. *Nova Escola*, São Paulo, n. 169, jan./fev. 2004. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/169_fev04/html/repcapa. Acesso em: 27 jul. 2006.
- COHEN, Michéle. A habit of healthy idleness: boys' underachievement in historical perspective. In: EPSTEIN, D.; ELWOOD, V.E.; MAW, J. (Eds.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, UK: Open University Press, 1998. p. 19-34.
- CONNELL, R. W. Disruptions: improper masculinities and schooling. In: KIMMELL, M. S.; MESSNER, M. A. (Orgs.). *Men's lives*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- _____. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CONNELL, R. W. Teaching the boys. In: _____. *The men and the boys*. Berkeley: Berkeley University Press, 2000. p. 148-176.

CORTEZ, R. C. *Recuperação escolar e as diferentes modalidades de execução*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2004.

DAL IGNA, M. C. "Há diferença?": relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DANTAS, H. *Critérios para aprovação em leitura e escrita indicadores para a intervenção*. Embu: Secretaria Municipal de Educação, 2003. [não publicado].

_____. *Letras e Livros: a experiência de Embu das Artes*. Embu: Secretaria Municipal de Educação de Embu, 2004. [não publicado].

EMBU DAS ARTES (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Olhares pedagógicos: construindo a qualidade social da educação*. 2002.

_____. *Planejamento escolar 2001: qualidade social da educação*. 2001.

FERRARO, A. Gênero e alfabetização no Brasil: caminhos para a pesquisa em sociologia da educação a partir de fontes estatísticas. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 154-181.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. *Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JACKSON, D. Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations. In: EPSTEIN, D. et al. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003,.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, F. H. *Encaminhamentos à recuperação paralela: um olhar de gênero*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2008.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto (Portugal): Porto Ed., 1995.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

SANTOS, C. *Letras e Livros promove inclusão educacional*. Embu das Artes, SP, 2005 Disponível em: <<http://www.maxpressnet.com.br/noticia-boxra.asp?TIPO=PAG&SQINF=204738>>. Acesso em: 27 jul. 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 20, v.2, p. 71-100, 1995.

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

Fábio Hoffmann Pereira, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde é membro do Grupo de Estudos de Educação, Gênero e Cultura Sexual (EDGEs), é professor dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Paulo. Estuda as relações de gênero na escola de ensino fundamental.

fhp@usp.br

Marília Pinto de Carvalho, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora Livre Docente na Faculdade de Educação da USP, onde é co-coordenadora do Grupo de Estudos de Educação, Gênero e Cultura Sexual (EDGEs). Estuda as relações de gênero na escola de ensino fundamental.

mariliac@usp.br

Recebido em 19 de novembro de 2008.

Aprovado em 28 de agosto de 2009.