

## **Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar**

Francisca Rosivânia Teixeira de Araújo

Ivoneide Brito de Sousa

Mara Régia Paiva Farias

Maria Inês de Oliveira Sousa

Marlla Rúbya Ferreira Paiva

Francisco Ulisses Paixão e Vasconcelos

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo, mostrar como a questão do gênero influencia na vivência e desempenho escolar, mostrando quais diferenças são identificadas, por alguns educadores, entre meninos e meninas tanto em relação ao comportamento quanto à aprendizagem. A partir de algumas entrevistas realizadas com professoras de diferentes escolas e séries, pudemos constatar que as professoras que têm uma vivência maior na educação escolar, têm uma opinião diferenciada das outras que iniciaram a carreira docente mais recente. Dessa forma, observa-se que as que têm mais experiência em sala de aula acreditam que as meninas são mais comportadas e interessadas que os meninos. Destacando assim, que há também diferenças na aprendizagem, pois para as mesmas os meninos são bons nas áreas de cálculos, já as meninas se destacam mais na área das ciências humanas. Já para as iniciantes, não há tanta diferença entre os gêneros.

Palavras-chaves: gênero; aprendizagem; espaço escolar.

### **Introdução**

No espaço escolar, assim como em muitos outros ambientes sociais, pode-se identificar certas diferenças entre os sujeitos e, uma dessas diferenças podem ser identificadas a partir do gênero. Sendo assim, de acordo com as pesquisas realizadas, observa-se que atualmente a questão do gênero tem se diversificado e com isso, há uma série de fatores que exercem influência no modo de ser, agir e pensar das pessoas.

Assim, gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além disso. (MOREIRA e CANDAU, 2008: 92)

Segundo os PCNs (1998), dentro dos temas transversais, a questão do gênero em relação a construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da

educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero”. Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade do indivíduo.

### **Metodologia**

Esse trabalho foi desenvolvido a partir de entrevistas semi-estruturadas com educadoras de escolas públicas do ensino Fundamental de municípios como Hidrolândia, Alcantâras, Viçosa e Sobral visando descobrir como a questão do gênero é trabalhada em sala de aula pelos profissionais da educação sem “podar” a multiplicidade da sexualidade nessas crianças.

### **Problematização**

Considerando as concepções apresentadas nos PCNs, pode-se fazer uma relação com a prática de estágio. Observou-se, que realmente é dado por parte do professor e vivenciado de forma implícita um tratamento diferenciado para os alunos em relação ao gênero. Ao analisar a distribuição dos alunos dentro do espaço físico da sala de aula, as meninas sentavam com meninas e próximas da mesa da professora, os meninos “bagunceiros” sentavam no fundo da sala e os meninos comportados sentavam mais na frente da sala de aula.

Nesse sentido, os PCNs (1998) instruem os caminhos que o professor deve seguir para trabalhar com estas situações, construindo uma prática que reflita nos valores democráticos e pluralistas propostos e nos objetivos gerais a serem alcançados. Cita que, em relação às questões de gênero, os professores devem transmitir aos educandos a importância da valorização da igualdade entre os gêneros e a dignidade presente em cada cidadão, bem como ao orientar todas as discussões, os próprios docentes devem respeitar a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantir o respeito e a participação de todos, apontando os preconceitos e trabalhando pela não discriminação das pessoas.

Segundo Souza e Altmann (1999), o processo de educação de homens e mulheres supõe uma construção social e corporal dos sujeitos, o que implica, no processo ensino/aprendizagem de valores, conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos. Nesse sentido, Darido et al. (2001) cita que o professor precisa estar atento e deve estimular a reflexão sobre a relatividade das concepções associadas ao masculino e ao feminino; ao respeito mútuo entre os sexos e o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino.

A concepção de igualdade deve estar realmente presente nas aulas, meninos e meninas deveriam vivenciar as mesmas práticas, discutindo e entendendo a questão das diferenças e buscando as melhores soluções.

Os professores também precisam estar atentos às diferentes formas de expressão dos alunos. Ter alunos mais ou menos agitados não significa que estes, dentro dos aspectos psicológicos, possuem uma boa ou má índole, para construir a moral autônoma, o adolescente precisa de situações que desafiem seu modo de pensar. Segundo Piaget (2003), o desenvolvimento moral e, mais ainda, as ações relacionadas a ele dependem de uma série de “energia motora” para que ocorram: a afetividade.

### **Considerações Finais**

Contudo, entende-se que é tarefa da escola fazer com que os meninos e meninas reflitam sobre suas posições sociais, que estes, excluam os preconceitos de gênero e que este novo olhar venha contribuir para a construção de novas formas de relações entre homens e mulheres, visando igualdade para todos.

Sendo assim, citaremos abaixo as falas de algumas professoras pesquisadas a respeito da questão do gênero na sala de aula.

Questionário: Há diferenças entre alunos e alunas? Quais?

Professora: Sim. As meninas são mais comportadas e os meninos mais bagunceiros e agitados.

Questionário: Em que área os meninos são melhores e as meninas respectivamente?

Professora: Os meninos são melhores em Matemática e matérias de cálculo e as meninas em Português e questões discursivas.

Questionário: Em sua opinião as questões de gênero influenciam no desempenho escolar? Por quê?

Professora: Sim. Porque o gênero feminino é mais sensível e frágil e o masculino é rebelde e ousado, com isso é mais fácil trabalhar com o sexo feminino do que com o masculino.

A fala representada acima é de uma professora que já atuou 26 anos em sala de aula e atualmente exerce o cargo de diretora de uma escola na Zona Rural no município de Hidrolândia.

Questionário: Há diferenças entre alunos e alunas?Quais?

Professora: Isso varia de acordo com cada aluno. A capacidade de compreender as atividades não depende de sexo e sim do interesse de cada aluno, seja ele do sexo masculino ou feminino.

Questionário: Em que área os meninos são melhores e as meninas respectivamente?

Professora: Apesar dos meninos apresentarem mais agilidade, as meninas capricham mais em suas atividades.

Questionário: Em sua opinião as questões de gênero influenciam no desempenho escolar?Por quê?

Professora: Não. A questão de gênero não tem muita influência no desempenho bom ou ruim dos alunos. Depende do interesse deles de aprenderem ou não.

Já a segunda fala representada, destaca a opinião de uma professora jovem, que ainda está cursando a academia do curso de Pedagogia e está em sala de aula somente há 3 anos no município de Pacujá.

### **Relações entre comportamento, gênero e sexualidade: implicações na construção de masculinidades e de feminilidades**

Convivendo de modo conflitante com as noções de feminilidade, estão noções de masculinidade. Tal possibilidade de análise está relacionada com dois desdobramentos do conceito de gênero: a noção de que feminino e masculino se constroem em relação e que tais noções não são internamente homogêneas. Esses desdobramentos permitem explorar a pluralidade e a conflitualidade presentes tanto nos processos de diferenciação que fixam determinados modos de viver os gêneros quanto no processo de normatização dos desempenhos.

Em primeiro lugar, alguns adjetivos são utilizados para descrever o comportamento de meninos e meninas: agitado e comportada. Isso contribui para reiterar a implicação da norma de comportamento no processo de significação do desempenho escolar. No entanto, como alertam as PPs, “os meninos, eles tendem a ter um tipo de agitação, e as meninas, outro”, o que possibilita pensar que há diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. A agitação das meninas é caracterizada pelas conversas em alto tom de voz (“[...] tem umas que têm uma goela que eu vou te contar!”), brigas e fofocas.

Esse modo de descrever o comportamento das meninas contribui para fragmentar a noção de feminilidade – há meninas que são obedientes, passivas e conformadas às regras, portanto, bem-comportadas, assim como há meninas agitadas, que desafiam as regras (estas seriam malcomportadas?). Em segundo lugar, pode-se argumentar que o adjetivo produz, atualiza e repete pressupostos de feminilidade que fixam determinados atributos como essencialmente femininos, quais sejam: as mulheres fofocam, gritam, brigam agarrando-se pelos cabelos. Ou seja, expressa-se um paradoxo que, ao mesmo tempo, reitera e contesta o pressuposto da existência de uma natureza feminina (não necessariamente passiva – brigar e puxar-se pelos cabelos não sugerem passividade).

Há, ainda, um outro ponto que merece ser explorado. O processo de diferenciação mobilizado nas falas das PPs funciona para multiplicar as formas de ser menina e de viver essa feminilidade, assim como para classificá-las. Trata-se de atribuir um valor para cada comportamento – de posicionar uma feminilidade como desqualificada do ponto de vista do comportamento considerado ‘adequado’ para as meninas tanto num contexto social mais amplo quanto no espaço escolar. Ainda que fofocar seja considerado um atributo feminino, não é um comportamento desejável.

As falas permitem enfatizar, mais uma vez, o caráter instável e conflitante do processo de significação dos desempenhos. Por um lado, as PPs argumentam que a agitação – tanto dos meninos quanto das meninas – é considerada ‘inadequada’ para o ‘bom desempenho’ escolar. Por outro lado, uma certa agitação é importante para o ‘bom desempenho’ escolar porque seria evidência da capacidade do(a) aluno(a). Duas noções conflitantes de bom desempenho podem ser visibilizadas aí, uma vez que parecem mobilizar diferentes normas de comportamento: de um lado, a criança organizada, disciplinada, obediente; do outro, a criança ativa, participativa, questionadora, atenta,

interessada. Resgatando as implicações de gênero na constituição da noção de desempenho escolar, poderíamos perguntar quais características têm sido atribuídas a meninos e meninas. Sobre essa questão, Walkerdine (1999b, p.77) argumenta:

Embora a criança [produto das pedagogias psi] seja tomada como neutra, em termos de gênero, de fato ela é sempre pensada como um menino que é ativo, criativo, desobediente, contestador de regras, racional. A figura da menina, por contraste, sugere uma patologia não natural: ela trabalha enquanto o menino é brincalhão, ela segue regras enquanto ele trata de quebrá-las, ela é boa, bem comportada, não racional. A feminilidade torna-se o Outro da infância racional.

Com esse argumento, pode-se pensar que as feminilidades ativa e passiva são classificadas tendo-se como referente a noção de masculinidade ativa, o que contribuiria para reforçar a idéia de que há um princípio normativo masculino em relação ao qual os desempenhos são classificados e hierarquizados.

Para ampliar essa discussão, voltemos a analisar os modos pelos quais a feminilidade passiva é construída na relação com outras feminilidades e com a masculinidade. Vejamos os seguintes excertos, produzidos no contexto de uma discussão sobre as diferenças de comportamentos entre meninos e meninas:

Questionário: Quanto ao comportamento, você percebe muitas diferenças em sala de aula? Quem é mais comportado?

Professora 1: Não. Atualmente tanto faz ser menino quanto menina, os dois estão se igualando quanto ao comportamento.

Professora 2: Sim. As meninas são mais comportadas, porém são mais agressivas.

Professora 3: Percebo algumas diferenças. As meninas são mais detalhistas e os meninos mais objetivos e dispersos.

Professora 4: Não. Depende de cada criança e não do sexo.

Professora 5: Sim. Geralmente as meninas são mais comportadas e conversam paralelamente nas aulas; enquanto que os meninos são muito agitados e egoístas.

As falas sugerem que aquilo que é significado como um comportamento natural da masculinidade ativa, quando identificado nas meninas, pode ser considerado não natural e ameaçador (WALKERDINE, 1995). Tomemos como exemplo o futebol. As PPs afirmam que algumas meninas jogam futebol. No entanto, ao compararem meninas e meninos – “as meninas estão querendo jogar futebol direto com os meninos. Elas fazem time. [...] E jogam bem!” –, significam o futebol como uma prática masculina.

Mais uma vez, pode-se perceber que as PPs movimentam em suas falas fragmentos de discursos que pretendem explicar as diferenças de comportamento entre meninos e meninas, tendo como base suas distinções biológicas – “é a questão aquela do hormônio”. Sheila Scraton (apud LOURO, 1999) aponta a preocupação e os cuidados de professores e professoras em evitar a prática de atividades esportivas por meninas, como os jogos que supõem contato físico ou ainda uma dose de agressividade, uma vez que esses comportamentos são desejáveis em meninos, mas são atributos indesejáveis para o que se define como feminilidade.

Com isso, é possível afirmar que os fragmentos discursivos mobilizados nas falas estão implicados na constituição das identidades de gênero; ao mesmo tempo, eles funcionam para sancionar e legitimar comportamentos como próprios para cada gênero.

Apesar de as falas possibilitarem uma multiplicação das diferenças – “a gente está lidando com muita diversidade” –, estas são significadas como desvios. Outras feminilidades são vividas e manifestam-se no contexto escolar, mas são avaliadas e hierarquizadas tendo-se como norma a feminilidade heterossexual. Essa é a identidade aceitável, desejável e natural justamente porque outras são classificadas como abjetas rejeitáveis e antinaturais. Comportamentos como ser agitada, ter atitude, impor-se ou praticar futebol mostram que as meninas reagem e/ou rejeitam a feminilidade passiva que a elas parece destinada; elas podem viver, e efetivamente vivem sua feminilidade de outras formas – “ela grita, ela tem um vozeirão, ela se impõe, ela tem atitudes... parece um menino. Ela não é a recatadinha, delicadinha”. No entanto, elas não estão fora da norma. Precisam ser capturadas e nomeadas – Sapatona! Menino! – para que a elas seja atribuído um lugar, para que não venham a de-

sestabilizar a hegemonia da identidade considerada normal, para reiterar a tríade sexo (macho/fêmea) – gênero(masculino/feminino) – sexualidade (heterossexual) (BUTLER, 1999).

É interessante pensar também como as falas já apresentadas e analisadas parecem operar com um binarismo – natureza/cultura – que permite às PPs atribuírem às identidades masculinas e femininas um caráter essencial e de produção. Expressa-se, então, um outro paradoxo que, ao mesmo tempo, reitera e contesta o pressuposto da existência de uma ‘natureza’ feminina e uma masculina, já que ambas são construídas por meio da educação. No entanto, trata-se de uma aprendizagem que está ‘fora’ da escola. As PPs referem o contexto social, familiar e ainda outras instâncias como espaços onde as crianças são transformadas e aprendem a se reconhecer como meninos e meninas, mas continuam entendendo a escola e suas práticas como neutras e imparciais. Ao mesmo tempo, há algumas diferenças que estão dadas desde o nascimento, as quais seriam biologicamente determinadas. Estas, para as PPs, não são passíveis de contestação. Apesar de suas falas permitirem significar de outros modos a feminilidade e a masculinidade, há algo que permanece intocado – a heterossexualidade.

Concordo com Louro (2002, s.p.) quando afirma que:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.

Há um outro ponto que gostaria de desenvolver. Ao mesmo tempo em que meninas assumem ou rejeitam as normas de gênero e sexualidade, os meninos também o fazem. Assim como o comportamento de uma menina que joga futebol pode ser considerado ‘inadequado’, pode ser igualmente excludente para o menino ter que assumir uma determinada masculinidade. No caso do futebol, uma vez que este se constitui quase como uma obrigação para um menino ‘normal’, aqueles meninos que não gostam, não querem, não desejam jogar futebol podem ser classificados como desviantes.

Professora 1: É muito estranho quando temos na sala de aula, um menino quieto e comportado. Porque isso não é muito esperado dos alunos(homens).

Professora 2: Eu não vejo nada de anormal nisso. Acho que pode haver meninos e meninas com esse tipo de comportamento.

Professora 3: Mas o mundo mudou, tanto faz, mulher e homem podem ter o mesmo comportamento.

Consideremos essa fala referente ao menino que não participava, não fazia nada, não incomodava, bem como outra de uma PP que descreve o menino com baixo rendimento como aquele que não brinca, não fala ou fala bem baixinho, não troca, não participa das aulas. Aqui o princípio normativo menino ativo, criativo, desobediente, contestador de regras (produto das pedagogias psi) parece funcionar com a norma em relação à qual os desempenhos são avaliados e hierarquizados. No caso dos meninos já citados, eles são posicionados como desvios em relação à identidade masculina ativa.

As falas destacadas possibilitam-me afirmar, junto com Carvalho (2001), que parece haver um difícil equilíbrio entre a masculinidade ativa e a noção de bom aluno ou de bom desempenho escolar. Na descrição dos comportamentos dos meninos, quase sempre há referência à desorganização dos cadernos, do material em geral, da falta de capricho – comportamentos que parecem não ser associados aos bons alunos. No entanto, o seu oposto – cadernos organizados, caprichados, enfeitados, sem orelhas, sem folhas amassadas – pode significar o atravessamento de uma fronteira de gênero, uma vez que tais comportamentos são caracterizados pelas PPs como próprios de menina.

É um dos raros momentos nos encontros em que às meninas foi associada a palavra iniciativa. Elas têm iniciativa, mais do que os meninos, naturalmente ativa, porque estão mais disponíveis do que eles para realizar as atividades propostas, sobretudo, aquelas que poderiam ser associadas a ‘coisas de menina’.

Poderíamos pensar que a heterossexualidade como norma é mobilizada nas falas e funciona como um atributo intrínseco da masculinidade. Nessa direção, ela não ganha status de identidade como a identidade masculina. Além disso, a feminilidade também é mobilizada nessas falas e funciona

como referência para reconhecer e distinguir masculino de feminino. As falas das PPs permitem considerar que há uma reiteração da oposição binária menino/menina, o que faz com que os comportamentos masculinos não-hegemônicos sejam classificados como femininos e não como multiplicação ou desvios do masculino – ou seja, um aluno que escapa daquilo que se define como o masculino normal, geralmente, é nomeado como ‘mulherzinha’ ou ‘mariquinha’, e não como ‘homenzinho’, um diminutivo que assume muito mais um sentido de positividade, remetendo a um comportamento adulto que ainda não seria esperado.

Por um lado, as PPs argumentam que agitação, agressividade, falta de atenção, entre outros, são comportamentos que podem prejudicar o desempenho escolar. Ainda, segundo elas, tais características seriam próprias dos meninos. Mais uma vez, poderíamos nos sentir tentados(as) a estabelecer uma relação causal: meninos – comportamento agitado – baixo desempenho. No entanto, como podemos observar, há muitos meninos que apresentam um baixo desempenho escolar justamente porque são apáticos. É interessante notar também que na fala das PPs, o menino que tem diagnóstico de hiperatividade e déficit de atenção, não é classificado como agitado ou sem limites. Os meninos sem limites parecem ser descritos pelas PPs como malcomportados. Todos esses comportamentos são indicativos da impossibilidade de a norma de comportamento (aqui refiro bom comportamento = bom desempenho) regular a todos. Ela precisa ser constantemente atualizada, ampliada, contestada e ressignificada.

Essas normas podem e devem ser problematizadas. Ao serem tomadas como objetos de problematização, é possível argumentar que são produzidas num campo de forças e de relações de poder. Elas são impostas e a elas atribuímos sentido e valor. Partindo desse pressuposto, foi possível analisar os processos de diferenciação conflituosos e hierarquizados acionados nas falas – processos que funcionam para significar os desempenhos escolares de meninos e meninas. Isso permitiu-me colocar em questão os pressupostos de neutralidade e universalidade das normas fixadas pelas PPs para avaliar os desempenhos, levando-me a analisar as implicações dessas normas no processo de diferenciação e de posicionamento desigual de meninos e meninas.

Foi possível, ainda, discutir as conflitualidades presentes no processo de normatização dos desempenhos que, ao mesmo tempo, os diferenciam e os homogeneizam. Ao fazê-lo, fragmentam e multiplicam as noções de masculinidade e feminilidade homogêneas e unitárias. Pode-se argumentar que as mesmas falas que incorporam essas noções de masculinidade e de feminilidade também permitem sua problematização, indicando as dimensões individuais, sociais, culturais e políticas que precisam ser examinadas para dar conta da complexidade presente na sociedade contemporânea.

## **Referências**

BUTLER, Judith. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.126-150.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas*. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.2, p.554-574, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Controle e devir*. In: \_\_\_\_\_. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992. Entrevista concedida a Antonio Negri. p.209-218.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARDT, Michael. *A sociedade mundial de controle*. In: ALLIEZ, Éric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000. p.357-372.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”*. *Labrys: estudos feministas*. *Revista Virtual*. Brasília, v.1, n.1/2, jul/dez 2002. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/>> Acesso em: 18 mar. 2002.

MEYER, Dagmar Estermann. *Gênero e educação: teoria e política*. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.09-27.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.173-210.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 09-20.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. Educação & Realidade, Porto Alegre: FAFED/UFRGS, v.20, n.2, p.207-226, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999a. p.143-216.

\_\_\_\_\_. A cultura popular e a erotização das garotinhas. Educação & Realidade, Porto Alegre: FAFED/UFRGS, v.24, n.2, jul./dez. 1999b. p.75-88.