

POR QUE TANTOS MENINOS VÃO MAL NA ESCOLA? CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO O SEXO

CARVALHO, Marília Pinto de – USP – mariliac@usp.br

GT: Sociologia da Educação / n.14

Agência Financiadora: CNPq

Este estudo representa nova etapa de uma pesquisa desenvolvida desde 1999, com o objetivo de investigar os processos cotidianos que produzem trajetórias escolares de fracasso com maior frequência entre crianças do sexo masculino, conforme indicam as estatísticas nacionais. Estes dados, embora muitas vezes precários no que se refere à desagregação por sexo, não deixam dúvidas quanto à diferença de desempenho entre meninos e meninas em todo o ensino fundamental e médio. Apenas a título de exemplo, em 2003, eram analfabetas 1,6% das moças de 15 a 19 anos e 3,6% dos rapazes de mesma idade (IBGE/PNAD, 2003); neste mesmo ano, as meninas eram maioria nas séries finais do ensino fundamental e representavam 60% dos concluintes do ensino médio (MEC/INEP, 2003).

Múltiplas dimensões da vida escolar e da infância articulam-se na produção dessas diferenças de desempenho escolar entre os sexos: as relações das crianças entre si, suas culturas e formas de sociabilidade, permeadas por desigualdades sócio-econômicas e raciais; as interações entre professoras, alunos e alunas, marcadas pela presença majoritária de mulheres no magistério, particularmente no início da escolarização; as expectativas e formas de educação diferenciadas estabelecidas pelas famílias para seus filhos e filhas, incluindo a necessidade de geração de renda ou participação nas tarefas domésticas; e, finalmente, as opiniões das professoras¹ sobre as relações de gênero (articuladas às de classe e raça) e seus critérios de avaliação de alunos e alunas.

Nesta pesquisa, apenas o último aspecto mencionado foi enfocado, pois, apesar de nos parecer um dos pontos de estrangulamento das atuais políticas educacionais, a avaliação é um elemento pouco discutido tomando em consideração estes elementos. Muito mais do que os resultados de testes padronizados, a avaliação feita pela

¹ Como a pesquisa se refere especificamente às séries iniciais do ensino fundamental, nas quais se encontra uma maioria absoluta de mulheres docentes, utilizo o termo “professoras” correntemente.

professora de classe é decisiva na construção da trajetória escolar da criança nas séries iniciais do ensino fundamental, na medida em que fica registrada em sua ficha escolar, é comunicada de maneira formal ou informal às demais professoras, leva o aluno ou aluna a receber apoio extra, quando ele existe e, ao final de cada ciclo, define a progressão da criança ao ciclo seguinte.

Etapas anteriores da pesquisas (Carvalho, 2001, 2004) demonstraram em primeiro lugar, a dificuldade em se obter, no interior da escola, informações confiáveis sobre o desempenho escolar das crianças, uma vez que os registros oficiais nem sempre correspondiam à avaliação que a professora efetivamente tinha de cada criança e, além disso, as práticas de reforço muitas vezes ocorriam de maneira informal, sem registro sistemático. Essas condições indicaram a necessidade de ouvir diretamente as professoras de classe tanto no que tange à classificação de seus alunos, quanto aos critérios utilizados. Em segundo lugar, essas experiências anteriores demonstraram a necessidade de investigar até que ponto as professoras separavam avaliações de aprendizagem em sentido estrito, de avaliações do comportamento da criança. Isso em razão da grande dificuldade encontrada pelas equipes escolares para definir com clareza objetivos de aprendizagem, critérios de avaliação e formas codificadas de expressá-la, uma dificuldade em verdade partilhada pelo conjunto do sistema escolar brasileiro e até mesmo no plano internacional (Perrenoud, 2003). As professoras afirmavam avaliar os alunos a partir de uma multiplicidade de instrumentos e diziam levar em conta tanto o desempenho propriamente dito, quanto o que denominavam “participação” ou “compromisso do aluno”. Avaliar essa “participação”, porém, era uma tarefa extremamente subjetiva e elas tinham que lançar mão de repertórios e referenciais pessoais, sem perceber integralmente seu caráter arbitrário, dessa forma reproduzindo valores, idéias e símbolos decorrentes da hierarquia sócio-econômica e das relações de gênero e raciais (ver Carvalho 2001 e 2004).

Conseqüentemente, a falta de critérios claros de avaliação de aprendizagem parecia potencializar a reprodução das desigualdades sociais no âmbito escolar, anulando possíveis benefícios de medidas adotadas exatamente para democratizar o acesso à escola, como a organização do ensino em ciclos. No que tange às relações de gênero, na escola então estudada (Carvalho, 2004), por exemplo, encontramos que, enquanto os meninos eram 49% do total de alunos das séries iniciais, eles

representavam 65% dos indicados para reforço.² Já as meninas, sendo 51% na escola, eram apenas 34% das turmas de reforço.

Assim, uma pergunta nos acompanhava desde as primeiras fases da pesquisa e tornou-se o foco nesta última etapa: a definição de objetivos pedagógicos claros e a conseqüente adoção de critérios de avaliação de aprendizagem bem delimitados poderiam minimizar os desequilíbrios de sexo que constatávamos no interior do grupo de alunos indicados pelas professoras como portadores de dificuldades de aprendizagem?³

Não se trata de reduzir problemas sociais e políticos a definições técnicas, supondo que um método pedagógico possa reverter as relações de poder na sociedade e na escola, mas apenas de indagar se e como o domínio teórico e prático de uma proposta pedagógica pode atuar minimizando ou não os efeitos das desigualdades de gênero sobre o desempenho escolar. Não há como negar que mesmo uma avaliação estritamente ancorada em objetivos curriculares resulta de opções e valores, como nos apontam Phillipe Perrenoud (2003) e Bernard Lahire (2004), sendo os critérios de sucesso e fracasso escolar objeto de disputa e negociação permanente entre os diferentes atores envolvidos, numa relação de poder desigual. Contudo, sem perder essa noção de constituição histórica e variável dos conceitos de sucesso e fracasso escolar, acreditamos poder ir um pouco além, apoiados ainda em Perrenoud (2003), e sugerir que, tendo como referência a democratização do acesso ao saber, “ater-se ao currículo e às suas finalidades é a única maneira coerente de colocar o problema dos critérios de sucesso” (2003, p. 18).

No que se refere às diferenças entre meninos e meninas, há indicações na literatura internacional, de que uma nítida separação entre avaliação de comportamento e avaliação de aprendizagem tende a diminuir o número de meninos indicados para classes especiais ou de reforço, resultando numa presença paritária entre os sexos, uma vez que em geral os meninos são considerados mais agitados, indisciplinados e

² Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, utilizamos porcentagens apenas para facilitar as comparações, sem qualquer pretensão de representatividade estatística.

³ A pesquisa explorou também as desigualdades sócio-econômicas e de raça/cor que, por motivos de espaço, não serão desenvolvidas nesta comunicação.

dispersos do que as garotas (Connell, 2000; Lingard, Douglas, 1999; Jackson, 1998; Hey et al, 1998).

Para verificar essa hipótese, desenvolvemos um estudo qualitativo com nove professoras alfabetizadoras de diferentes escolas. Escolhemos centrar o estudo em alfabetizadoras, em primeiro lugar, porque reconhecemos a dificuldade de circunscrever de modo preciso as finalidades da escola para em seguida traduzi-las num currículo e, finalmente, em normas de excelência. No caso da primeira série da escola pública paulista⁴, essa dificuldade parecia-nos menor, pois havia um amplo consenso de que sua finalidade, do ponto de vista de conteúdos curriculares, era a alfabetização⁵, ao lado de alguns elementos das operações de soma e subtração.

Em segundo lugar, há uma difusão relativamente ampla na escola brasileira das assim chamadas teorias construtivistas e suas hipóteses sobre o processo de aquisição da escrita, o que pode dar um suporte teórico mais sólido à definição de critérios de avaliação da aprendizagem nesta etapa. Muitos são os estudos, além disso, que apontam “o construtivismo” como alternativa para alcançar uma escola mais igualitária, conforme indica, por exemplo, o levantamento feito por Angelucci e colaboradoras (2004). Pareceu-nos que seria rico dialogar com essa idéia bastante difundida nos meios educacionais, colocando no centro de nossa pesquisa professoras alfabetizadoras consideradas por seus pares como bem sucedidas e que adotassem, de acordo com sua própria declaração, o método ou a abordagem “construtivista”. O objetivo não era verificar em que medida elas aplicavam adequadamente esses pressupostos teóricos, mas indagar se, uma vez tendo estabelecido finalidades de ensino claras e critérios delimitados de avaliação, elas tendiam ou não a reproduzir desigualdades de sexo na avaliação de seus alunos.

O grupo de alfabetizadoras estudado foi composto a partir da técnica de “bola de neve”, pedindo a professoras conhecidas que nos indicassem colegas que correspondessem ao perfil definido – atuar naquele momento como alfabetizadora em

⁴ A pesquisa foi realizada antes da ampliação do ensino fundamental para nove anos, com a incorporação – a ser efetivada até 2010 – das turmas de pré-escola. Portanto, as escolas de ensino fundamental atendiam crianças a partir dos 7 anos de idade e o primeiro ano tinha como objetivo consensual a alfabetização.

⁵ Utilizamos, com base em Soares (2004, p.11), o conceito de alfabetização em seu sentido específico, como “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”, diferente de letramento, definido pela autora como “práticas sociais de leitura e escrita” (p. 6).

uma escola pública e definir-se como adepta do “construtivismo”. Cada professora foi entrevistada a partir de um roteiro flexível, as famílias de seus alunos responderam a questionário de caracterização sócio-econômica e sempre que possível foram feitas observações complementares em sua classe. As professoras foram solicitadas a indicar os alunos e alunas que consideravam com dificuldades de aprendizagem, os que causavam problemas de disciplina e aqueles que consideravam como “bons ou boas alunas”, além de justificar suas escolhas. Quando havia algum tipo de atividade de reforço ou recuperação na escola, indagávamos quem eram os alunos indicados. Quando não havia esse tipo de apoio, perguntávamos quem elas indicariam caso houvesse um reforço escolar. Em todos os casos pelo menos uma outra professora alfabetizadora da mesma escola foi incluída entre os sujeitos da pesquisa, para que pudessem ser feitas comparações.

Ao final de dois anos, foram entrevistadas nove professoras de quatro escolas públicas, localizadas em diferentes bairros de São Paulo, pertencentes tanto à rede Municipal quanto Estadual e que atendiam a públicos diferenciados do ponto de vista socioeconômico. As condições de funcionamento dessas escolas eram muito variadas, tanto no que se refere ao número de alunos por classe e aos recursos materiais, quanto ao número de turnos diários, ao tempo de experiência das professoras e à existência de trabalho coletivo. Ao todo, foram envolvidas 310 crianças de primeira série, consideradas as nove turmas estudadas.

Além da diversidade de suas condições de trabalho e das condições socioeconômicas das famílias de seus alunos, o grupo de entrevistadas também tinha poucos pontos em comum em termos de idade, tempo de experiência no magistério (que variava de dois a mais de 20 anos) e formação. A maioria fizera curso de magistério e, posteriormente, algum curso de nível superior (sete deles em Pedagogia). Clara⁶ tinha curso de mestrado em Educação e Talma concluía, apenas no ano anterior à pesquisa, já com 20 anos de trabalho como alfabetizadora, um curso rápido de formação em nível superior, parcialmente à distância. Três das professoras haviam freqüentado em turmas diferentes, o curso conhecido pela sigla PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores), organizado pelo MEC em convênio com prefeituras e redes estaduais. As propostas desse curso eram referência constante em suas falas, assim como da

⁶ Todos os nomes de pessoas e instituições são fictícios.

coordenadora pedagógica da escola onde trabalhavam Priscila e Meire. Este parece ser um dos poucos pontos em comum entre parte dessas educadoras, embora devamos lembrar que apenas duas delas se conheciam, e que muitas das falas de Talma eram semelhantes, embora ela não houvesse participado do PROFA. Mais do que uma referência específica a um curso de formação, trata-se, ao que parece, de uma referência comum às leituras da psicogênese da língua escrita, tal como foram difundidas no Brasil as teorias de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Conceitos, critérios e avaliações

a) “A gente está usando as fases de escrita”

Dois elementos mostraram-se decisivos nas formas de avaliação adotadas por essas alfabetizadoras. O primeiro refere-se ao conhecimento e utilização, como único critério de avaliação escolar, das hipóteses definidas pelas teorias da psicogênese da língua escrita. Priscila, por exemplo, descreveu sua turma no início daquele ano letivo nos seguintes termos:

Quando começou o ano, eu tinha cinco alunos alfabéticos. Eu tinha 18 alunos em hipótese pré-silábica, oito alunos em hipótese silábica sem valor e só oito alunos com hipótese silábica com valor... eles não foram alfabetizados na pré-escola. (Priscila)

Assim Milene relatou o processo de indicação de seus alunos para as atividades de reforço existentes na escola e os resultados obtidos até o momento da entrevista (10 de outubro):

Todos esses que estão marcados aí [na lista de chamada] ou chegaram pré-silábicos, ou silábicos, ou silábico-alfabéticos. Nós não chamamos para o reforço os que já estavam alfabéticos, só chamamos os outros, exatamente para poder dar essa ajuda individualizada que eles precisavam. Fazer um trabalho diversificado e mais individualizado com eles. Tanto deu certo que eles agora já estão alfabéticos. (Milene)

Nesse grupo poderíamos incluir cinco professoras. É importante destacar que elas estavam também atentas aos aspectos comportamentais de seus alunos e alunas, que conheciam, descreviam e sobre os quais procuravam atuar para construir uma postura adequada e contribuir em seus processos de socialização. Priscila e Meire chegaram a elaborar uma ficha de acompanhamento de cada um de seus alunos, que era apresentada aos pais em reuniões bimestrais, composta por dois quadros. No primeiro, podia-se acompanhar mês a mês a hipótese em que estava a criança. No segundo quadro, eram

respondidas com “sim” ou “não”, questões como: “Tem um bom nível de atenção? Apresenta interesse pelas atividades propostas? É cooperativo com os colegas e professora? Respeita os combinados de boa convivência em sala de aula?”, entre outras. Cabe destacar que, além dessa ficha, as professoras deveriam preencher outra, a ser entregue na secretaria da escola, com conceitos, além do registro da fase da escrita. Elas relataram explicar aos pais, em todas as reuniões, o significado de termos como “pré-silábico” e “silábico com valor”.

Aspectos do relacionamento entre as crianças foram enfatizados em diferentes momentos das entrevistas e todas essas cinco professoras falam da dificuldade em obter concentração e construir rotinas de trabalho, particularmente frente ao tamanho das turmas e à ausência de auxiliares:

Quarenta crianças, agitadíssimas, muito faladores, eles bagunçam mesmo [risos]. Não encontrei ainda uma solução para isso, mas também uma classe de 40 alunos de sete anos fica bem difícil. Ainda mais do jeito que a gente trabalha. Eu estava comentando ainda hoje: trabalhos em dupla, trabalhos em que eles têm que falar, trabalhos em que eles têm que conversar, eles têm que se colocar, dar opinião. A gente faz muito texto coletivo, então eles têm que falar alto mesmo. É difícil, depois, eles saberem qual é a hora de não falar, de prestar atenção. Então, a gente está buscando este equilíbrio ainda, mas eu saio esgotada da sala. (Priscila)

Além disso, todas revelaram um conhecimento individualizado de cada aluno ou aluna, não apenas no que se refere ao processo de alfabetização, mas também quanto a suas condições familiares, de vida, de saúde, suas atividades fora da escola.

São crianças muito espertas, muitas crianças são bem independentes, de ir ao mercado sozinha, de lidar com dinheiro sozinha, são crianças que se expressam, que contam sobre a vida delas. Algumas muito tímidas. Mas a minha sala é muito divertida, eles se divertem com piadas, gostam de falar gracinhas para a professora, gostam de contar piada. (Meire)

No caso dessas professoras, essas condições, quase sempre difíceis ou precárias, não eram invocadas para justificar impossibilidades nem como barreiras a sua atuação pedagógica, ainda que se possa reconhecer em suas falas diversos preconceitos e pressupostos sempre que a unidade familiar não correspondia ao modelo nuclear completo. Contudo, essas condições eram consideradas apenas como pano de fundo para entender as dificuldades dos alunos e, frequentemente, como afirmação de que essas eram as crianças que mais precisavam delas, tanto para aprender quanto para construir uma postura adequada de aluno.

Eu acho que cada criança tem um ritmo, ela tem uma história de vida diferente, né? Às vezes ela conta exclusivamente com a escola, com o professor, com os colegas de classe. A família é pouco presente na vida escolar do aluno: a mãe trabalha fora, o pai trabalha fora. Às vezes a mãe vê a criança à noite. Então, eu acho que o importante é você saber de tudo isso, perceber que cada criança tem um ritmo. E você tem que sempre observar aquela criança, aquela resposta que ela está te dando. Saber a hipótese que essa criança está trabalhando, compreender isso, pra você poder auxiliar. Porque você tem um parâmetro. Por onde, como a criança pensa, o que ela pensa a respeito da escrita, a respeito dos números, a respeito da vida, a respeito de tudo, né? Pra você poder orientar, ajudar. (Talma)

Portanto, não se tratava de professoras que desconhecêssem aspectos não estritamente cognitivos da vida escolar e mesmo extra-escolar de seus alunos, mas de professoras que colocavam no centro de seus critérios de avaliação elementos ligados ao currículo, à aprendizagem escolar:

Por que, senão, a gente teria muitas outras coisas para medir nessa hora. Ficaria mais difícil. Então a gente teria que prestar atenção assim: “Ah, este aluno está alfabético, mas ele bagunça, não tem um bom relacionamento”. Não, no nosso critério, a gente está usando a hipótese de escrita, porque é nisso que a gente coloca nossas forças. Lógico que a questão de relacionamento também é uma coisa importante, mas a gente tenta ver como um problema à parte, uma questão à parte. A gente trabalha isso nas brincadeiras, nas conversas. (Priscila)

b) “A gente avalia a criança como um todo”

De maneira contrastante, as demais professoras afirmavam incluir um conjunto amplo de elementos ligados à postura e ao comportamento em sua avaliação, tanto no que se refere à atribuição de conceitos, quanto ao indicarem durante a entrevista as crianças que precisariam de atividades de reforço. Marisa e Clara não utilizaram em qualquer momento as hipóteses de escrita como critérios de avaliação, referindo-se às crianças simplesmente como “alfabetizadas” ou “não alfabetizadas” ou ao fato de “já saberem ler”. Essas duas professoras utilizavam critérios bastante vagos na avaliação das crianças, em geral referindo-se a seu comportamento e ao suporte familiar de que dispunham:

A nossa avaliação é contínua, diária, né? A gente tá avaliando não só a parte pedagógica, o que o aluno faz, mas também os valores, o que ele traz de casa... Tudo isso, o dia-a-dia dele, desde a hora que ele já está lá em formação para vir para a sala de aula, até a hora da saída (Marisa).

Já Jussara e Rebeca referiam-se a seu trabalho pedagógico e a seus alunos muitas vezes a partir das hipóteses de escrita, que tendiam a identificar como “fases” ou “estágios”, como exemplifica o trecho abaixo:

Eu trabalho com atividades diversificadas dentro da sala de aula. Eu procuro atender as crianças nos diferentes estágios dela, as etapas, na atividade. Quando a gente prepara a atividade com determinada letra ou tema, a gente pensa na criança que está na fase pré-silábica, silábica, em todas as fases. (Rebeca)

Jussara e Rebeca demonstraram conhecimentos a respeito das hipóteses de escrita, chegando até mesmo a elaborar quadros com o conjunto de seus alunos que indicavam passo a passo, ao longo do ano, a hipótese em que estariam, de maneira semelhante aos realizados por Priscila e Meire. Entretanto, ambas as professoras não colocavam essas “fases” no centro de sua avaliação das crianças, seja para atribuir-lhes conceitos, seja para indicar, na entrevista, quais teriam necessidade de um trabalho específico de reforço. Nessas indicações, predominavam questões amplas, de ordem comportamental, emocional, familiar ou até mesmo de saúde, aproximando suas falas daquelas das professoras que não se referiam às hipóteses de escrita:

Mas aí você acaba avaliando no todo. A criança no todo, não só na parte escrita, não só na parte de leitura, mas no geral. Ele é avaliado no geral. [E o que é o geral?] É a disciplina, o comportamento, participação, principalmente a participação, tudo. [E o que é a participação?] É a criança que participa da aula. A colaboração é uma participação. Se ele está sentando em dupla e está colaborando com o coleguinha do lado, ele está participando. (Jussara)

Dessa forma, seria possível reunir nossas professoras em dois grupos, de acordo com seus critérios de avaliação: um primeiro grupo que utilizava como único critério para indicação a atividades de reforço a hipótese de escrita em que a criança estaria, incluindo cinco alfabetizadoras de três diferentes escolas: Milene, Talma, Meire, Priscila e Leila; e um segundo grupo que, mencionando ou não estas “fases”, utilizava como critério uma visão “global” do aluno ou aluna, aí considerados comportamentos, atitudes, problemas familiares etc. Nesse segundo grupo localizaríamos Clara, Marisa, Jussara e Rebeca.

“Mas o que é um bom aluno?”

Contudo, outro aspecto também se mostrou relevante nas falas das professoras sobre seus alunos. Quatro das alfabetizadoras do primeiro grupo - Talma, Milene, Meire e Priscila - além de utilizarem as hipóteses de escrita como único critério de avaliação,

recusaram uma lógica classificatória, questionando as entrevistadoras sobre a possibilidade de indicar “bons ou maus alunos” e reafirmando o potencial de todas as crianças.

A entrevista feita simultaneamente com Priscila e Meire, por exemplo, resultou numa conversa muito rica a respeito dessa lógica classificatória, de mérito, que faz parte do senso comum em vigor nas escolas, e das exigências burocráticas de atribuir conceitos:

Priscila: Bons alunos? Eu vou apontar os que gostam de estudar. [risos] O que é um bom aluno? Ai, meu Deus. É que a gente tem aquela coisa, a gente acredita, a gente quer acreditar em todos, né? Mas quando você faz uma pergunta dessas. Ai, meu Deus do céu... [O que você quer dizer com “a gente quer acreditar em todos”?] Ah, a gente parte do princípio de que todos são capazes de aprender. E eu não posso reclamar desta sala, porque todos os dias eles participam das atividades, apesar de um ou outro ser preguiçoso na hora do registro no caderno, mas das atividades em geral eles participam. E realmente eles têm mostrado grandes avanços. [...]

Meire: Agora, este bom aluno que você está perguntado, é o bom aluno no ambiente escolar? [É o que vocês entendem por bom aluno.] Bom aluno? A S. é silábica sem valor e eu acho a S. ótima. Ela é uma menina que sabe respeitar um ambiente público, ela é muito delicada comigo, delicada com os colegas, ela é minha aluna mais [faz gestos de carinho com as mãos]. Ai, é muito difícil.

Priscila: Se for por hipótese de escrita. Um aluno que aprende rápido? Ou eu falo de um aluno que...? Ai, meu Deus! Eu vou por hipótese de escrita para ser mais coerente, né? Porque aqui eu coloquei que eu mandaria para reforço..., então os bons alunos.... [Estes alunos do reforço são bons alunos ou você diria que eles não são bons alunos?] A E. é uma boa aluna, eu mandaria ela para o reforço, mas é uma criança que quer aprender, é uma criança que vem para escola todos os dias, que faz questão de acertar, de tentar acertar. O H. também. [suspiro] Está vendo? O J. também, ele tem um caderno tão lindo! Um caderno lindo! O registro dele é muito bom. A J. também é respeitosa, é uma aluna que se comporta bem no ambiente escolar. Está vendo? Quem é bom aluno? [vira-se para a professora Meire] O que você colocaria?

Meire: É o que eu falei, a questão de quais são os critérios para determinar quem é o bom aluno. Depende. A gente pode utilizar a parte da escrita para determinar, ou a produção de textos, mas tem este outro lado que a gente enxerga no aluno.

Priscila: Tem aluno que tem uma hipótese de escrita avançada e que tem preguiça, que responde, que não gosta de registrar no caderno, que não gosta de fazer as atividades da folhinha, que tem preguiça de recortar e colar...

Meire: Pode ficar sem responder a pergunta? [Pode.]

Alguns aspectos merecem destaque nas falas dessas professoras. A pergunta que efetivamente incomodou a elas foi a solicitação de que indicassem quem eram seus “bons ou boas alunas”. Enquanto as demais responderam sem hesitar, apontando crianças em sua lista de chamada e em seguida explicitando os critérios que haviam utilizado, Milene, Talma, Priscila e Meire ensaiavam fazê-lo, recuavam, mostravam dúvida e incômodo. Ao assumirem esse tipo de posição, elas estavam questionando a lógica das perguntas colocadas pelas entrevistadoras, aparentemente recusando-se a responder, discordando da própria entrevista. Isso implicava numa atitude de contestação à relação de autoridade entre entrevistadora e entrevistada. O grau e a facilidade com que foi feita essa contestação variaram, a nosso ver, conforme a segurança da professora frente a essa situação de poder e não apenas de acordo com suas convicções e práticas. Milene recusou explicitamente as diversas e sucessivas perguntas que implicavam em hierarquização de seus alunos: “Ah, Marília, eu não consigo pensar assim [ri], a minha cabeça não dá.” Já Talma esperou que a entrevista fosse encerrada para, com o gravador desligado, afirmar que alguma coisa a estava incomodando, inicialmente de forma confusa:

Na avaliação que a gente é obrigada a informar - essa papeletinha - e entregar na secretaria, você acaba tendo que rotular isso daí, entendeu? Vamos supor: qual aluno para você é o bom? O quê você considera bom? Você... Como eu falaria isso? É tão engraçado, eu quero explicar e não consigo! Espera aí...

Priscila e Meire, por sua vez, sendo entrevistadas ao mesmo tempo, apoiaram-se mutuamente para fazer oposição ao tipo de questão proposta.⁷

O fato de não se incomodarem nem terem dúvidas ao indicar os alunos “que precisariam de reforço” parece decorrer de que essa classificação não implicava numa hierarquia, mas no reconhecimento de que essas crianças poderiam desenvolver-se melhor caso houvesse um trabalho especificamente dirigido a elas (já que na maioria das escolas pesquisadas não havia reforço junto às turmas de primeira série). Como afirmou Priscila:

Eu sei daqueles que precisam de mais ajuda. Porque eu não dou conta em uma sala de quarenta, de estar com eles individualmente, [...] Então, eu sei destes, que

⁷ Consideramos que Leila provavelmente aceitou sem reticências fazer a classificação de “bons alunos” induzida pela situação da entrevista mais do que por suas convicções, uma vez que era a professora menos experiente do grupo e não frequentara qualquer curso de formação específico sobre alfabetização.

eu gostaria que tivesse um reforço para poder ter uma atenção mais individualizada, porque eu acho que eles merecem.

Essas quatro alfabetizadoras tinham muita clareza de que eram essas crianças as que mais dependiam da escola e das professoras para adquirir tanto conhecimentos escolares quanto hábitos e comportamentos adequados como estudantes. E todas elas tinham algum tipo de dificuldade e críticas frente aos conceitos que eram obrigadas a utilizar para avaliar formalmente os alunos, as “exigências burocráticas”, que tão bem sintetizam a lógica hierarquizadora e classificatória da escola.

Avaliação? Ai, meu Deus [risos]. Como eu já falei, todo final de semestre, de bimestre, é uma discussão danada, porque a gente tem aquela coisa burocrática de dar uma menção para a criança, dar uma nota e a gente fica muito em dúvida, a gente conversa, pede ajuda. Porque nunca a gente chega assim num... a gente tem os parâmetros que acha que seriam os mais justos, mesmo assim causa dúvida. (Priscila)

Embora o incômodo com a atribuição de conceitos em fichas formais fosse generalizado entre todas as entrevistadas, para as demais a questão eram as dúvidas sobre como utilizá-los, às vezes levando à sugestão de que fossem ampliados a partir dos três em uso (“NS”, “S” e “P”) e não a idéia de sua supressão. Assim, poderíamos formar um sub-grupo composto por Milene, Talma, Priscila e Meire, dentro do grupo I, cujas professoras recusavam abertamente o sentido hierarquizador da classificação de seus alunos por meio de notas ou conceitos.

Sexo e desempenho escolar: “além de ter indisciplina, ele é agressivo”

Um olhar para os gráficos em forma de pizza de cada classe (tabelas e gráficos 1 a 5, p. 16-17) revela nitidamente a tendência de existir nos grupos de reforço um número proporcional de meninos e meninas, nas cinco turmas cujas professoras declararam utilizar como critério exclusivo de avaliação as hipóteses de escrita (Grupo I). A única exceção é Leila, que indicou maior proporção de meninos ao reforço do que havia no conjunto da turma. Essa exceção pode tanto ser creditada a um mero acaso, quanto à diferença entre Leila e as demais no grau de clareza quanto à proposta pedagógica não classificatória.

De toda forma, se somarmos as crianças atendidas por todas essas professoras, o agrupamento resultante mantém a tendência de igual proporção de cada sexo nas classes e no reforço (tabela e gráfico 6, p.17).

Em contraste, a tendência nas quatro classes cujas professoras afirmavam “avaliar a criança como um todo” (Grupo II), era de encontrarmos uma expressiva maioria de meninos indicados para reforço (tabelas e gráficos de 7 a 10, p.18-19).

Mais uma vez, temos uma exceção: a turma de Rebeca, que indicou apenas um menino e uma menina para reforço, alegando que a época da entrevista (abril) era “muito cedo” para esse tipo de atividade. Ela, no entanto, não teve qualquer restrição em indicar seus “bons alunos” e mostrou-se inteiramente à vontade em relação à atribuição de conceitos. Assim, já em 2006, consultamos os resultados finais de sua classe no ano de 2005, apresentados na tabela e gráficos 11 (p. 19).

Estes resultados mostram a mesma tendência das demais professoras do grupo II, com maior proporção de crianças do sexo masculino obtendo conceitos negativos (NS).

Portanto, nossos achados nos fornecem fortes indícios de que uma avaliação que não considere aspectos relativos ao comportamento do aluno ou aluna e atenha-se a elementos bem delimitados da aprendizagem leva a um equilíbrio na proporção de meninos e meninas. As crianças do sexo masculino estariam recebendo conceitos negativos e indicações para atividades de reforço não por problemas de aprendizagem, mas por terem maior dificuldade em se adequar ao papel de aluno e alcançar os comportamentos desejados pela escola. Esse quadro pode estar criando dificuldades tanto para meninos que muito cedo constroem uma imagem de maus alunos; quanto para algumas meninas que nem chegam às turmas de reforço, por serem dedicadas e disciplinadas, mas que, considerada sua aprendizagem efetiva, teriam muito a usufruir de um apoio extra.

Ao mesmo tempo, essa equalização entre os sexos na avaliação escolar não significa que as questões de gênero no âmbito da escola poderiam ser resolvidas apenas com a adoção de objetivos de aprendizagem bem definidos e de uma avaliação estritamente focada nessas metas. Como nos disseram todas as professoras de ambos os grupos, a maior parte das dificuldades relativas à indisciplina era com meninos. E, certamente, também cabe à escola ajudar todas as crianças a desenvolverem atitudes como alunos que facilitem sua aprendizagem. Tanto professoras do grupo I quanto do grupo II tendiam a perceber a necessidade de criar um processo de aprendizagem do “ofício de aluno”, as posturas e comportamentos adequados à construção do

conhecimento, particularmente por lidarem com crianças muito pequenas, que iniciavam sua vida propriamente escolar:

Umás crianças vêm de creche, mais aberta, aquela coisa menos sistematizada, algumas crianças demoram um pouquinho para perceber essa estrutura de escola, que a gente tem horário, que aqui não é só brincadeira, que brinca muito menos do que se brincava antes, que aqui a gente tem mais coisa para aprender. (Clara)

Elas afirmavam que a classe inteira era agitada e esclareciam estar apontando como “indisciplinados” apenas os casos mais graves, aqueles que destoavam do conjunto. O resultado foi a indicação, em cada uma das classes, de pelo menos uma criança como causadora de problemas graves de indisciplina, que atrapalhavam o desenvolvimento do trabalho de toda a turma. São meninos (somente uma menina foi incluída) apontados como “agressivos”, “nervosos”, “agitados”, “brigões”, “que não param sentados” e “batem nos colegas”. Nem sempre essas atitudes pareciam ter reflexo no aprendizado da própria criança, que conseguia bons resultados, embora atrapalhasse seus colegas e a dinâmica da classe.

Como já discutimos anteriormente (Carvalho, 2001, 2004), e já foi explorado na literatura internacional (Connell, 2000; Kimell, 2000; MacAnGhail, 1995), diferentes formas de masculinidade e feminilidade são forjadas por meio dessas atitudes de contraposição ou não às regras e à autoridade escolar. Uma compreensão mais clara desses processos e de seus significados para as próprias crianças, que evitasse a naturalização dos comportamentos masculinos expressa em frases do tipo “os meninos são assim mesmo”, certamente ajudaria as professoras a construir junto a seus alunos uma relação mais positiva com a escola, suas exigências e, conseqüentemente, também com o conhecimento, além de contribuir na construção e aceitação de uma multiplicidade de formas de ser homem e ser mulher e de relações igualitárias entre os sexos.

Mesmo as professoras que se mostraram atentas à necessidade de romper com modelos rígidos de gênero junto a suas classes, encontravam dificuldades, particularmente diante das famílias, como contou Meire:

[a idéia de] que menina não pode jogar futebol, por exemplo. Então, a gente conversa muito com as crianças, dá bastante bronca. Por que não pode? Eu tenho três meninas na minha sala que adoram futebol. No começo, eles tiveram muita resistência, mas agora eles já brincam. [...] Teve uma mãe que veio conversar comigo para não deixar a filha jogar futebol e eu perguntei por quê. “Ah, não, porque é coisa de menino”. Eu tentei conversar com a mãe, mas não deu muito

certo, ela tem uma opinião muito firme. Mas a menina continuou jogando futebol, porque eu não vou proibir. Imagina! Os meninos passam a bola para ela, ela joga bem. (Meire)

Se temos indicações suficientes para afirmar que avaliações focadas estritamente sobre objetivos de aprendizagem tendem a equalizar a avaliação de desempenho escolar entre os sexos, também podemos afirmar que continuam sendo necessárias, no âmbito da escola, discussões sobre as relações de gênero, tanto para alterar as trajetórias escolares mal sucedidas de um número significativo de meninos e rapazes “indisciplinados” e “agressivos”, quanto para que a escola possa contribuir na construção de relações mais igualitárias entre homens e mulheres dentro e fora de seus muros.

Referências

- ANGELUCCI, Carla Bianca et alli. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- BRASIL, IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD - 2003)**. Rio de Janeiro, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Censo Escolar - 2003**, Brasília, 2003.
- CARVALHO. Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554-574, dez..2001.
- 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.
- CONNELL, R. W. **The men and the boys**. Bekerley: UC Press, 2000.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- HEY, Valerie et alli. Boy's underachievement, special needs practices and questions of equity. IN: EPSTEIN, Debie et alli (eds.) **Failing boys?: Issues in gender and achievement**, Buckingham: Open University Press, 1998, p. 128-144.
- KIMMEL, Michael. **“What about the boys?”**: what the current debates tell us and don't tell us about boys in school. Wellesley, MA: Center for Research on Women's 6th Annual Gender Equity Conference, Special Report, jan. 2000.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meio populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.
- LINGARD, B.; DOUGLAS, P.. **Men engaging feminisms: pro-feminism, backlashes and schooling**, Buckingham, Open University Press, 1999.
- MAC AN GHAILL, Máirtín. **The making of men: masculinities, sexualities and schooling**. Buckingham: Open University Press, 1995.
- PERRENOUD, Philippe, Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p. 9-27, julho 2003.

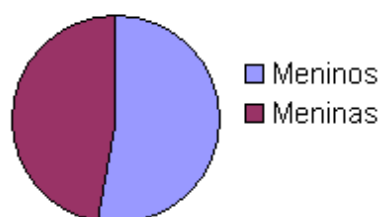
SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, jan/abr 2004, p. 5-17.

REFORÇO EM NÚMEROS ABSOLUTOS DE ACORDO COM O SEXO - Grupo I

1- Priscila

	Meninos	Meninas	Total
Classe	21	19	40
Reforço	3	2	5

Classe X sexo



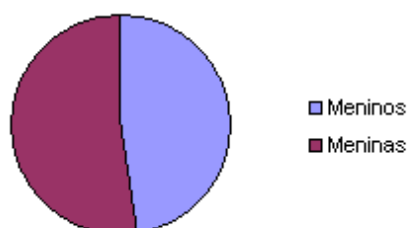
Reforço X sexo



2- Meire

	Meninos	Meninas	Total
Classe 1º	19	21	40
Reforço	1	4	5

Classe X sexo



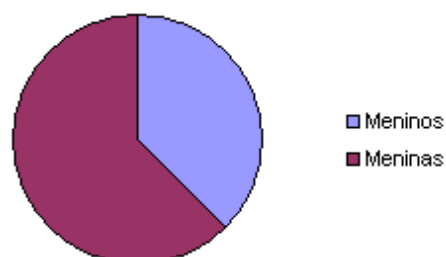
Reforço X sexo



3- Talma

	Meninos	Meninas	Total
Classe	12	20	32
Reforço	5	8	13

Classe X sexo



Reforço X sexo

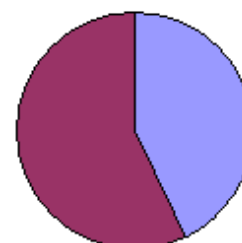


4- Milene

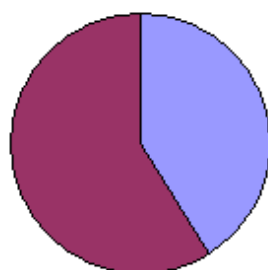
	Meninos	Meninas	
Classe	13	17	30
Reforço	6	8	14

Classe X sexo

■ Meninos
■ Meninas

Reforço X sexo**5 - Leila**

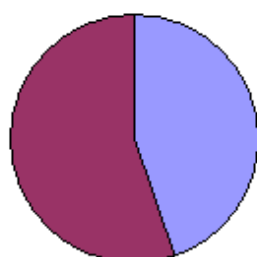
	Meninos	Meninas	
Classe	16	23	39
Reforço	4	3	7

Classe X sexo

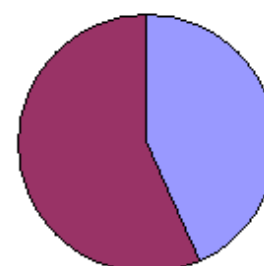
■ Meninos
■ Meninas

Reforço X sexo**6 -TOTAL DO GRUPO I - REFORÇO X SEXO**

	Meninos	Meninas	
Classe	81	100	181
Reforço	19	25	44

Classes X Sexo

■ Meninos
■ Meninas

Reforço X sexo

REFORÇO EM NÚMEROS ABSOLUTOS DE ACORDO COM O SEXO - Grupo I I

7 - Jussara

	Meninos	Meninas	
Classe	14	15	29
Reforço	6	1	7

Classe X sexo



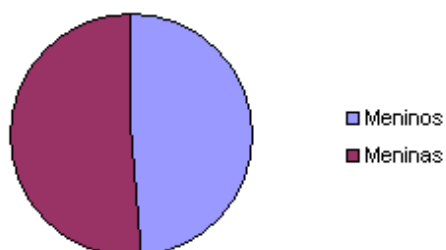
Reforço X sexo



8 - Rebeca

	Meninos	Meninas	
Classe	15	16	31
Reforço	1	1	2

Classe X sexo



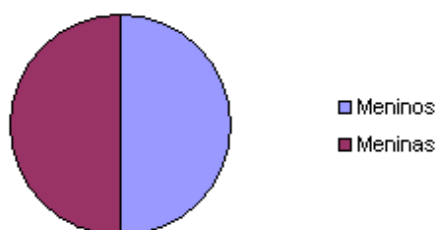
Reforço X sexo



9 - Marisa

	Meninos	Meninas	
Classe	16	16	32
Reforço	8	3	11

Classe X sexo

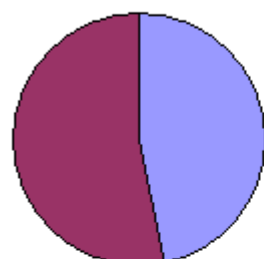


Reforço X sexo



10 - Clara

	Meninos	Meninas	
Classe	14	16	30
Reforço	6	4	10

Classe X sexo**Reforço X sexo**

■ Meninos
■ Meninas

11 - Rebeca - CONCEITOS FINAIS DE ACORDO COM O SEXO

	Meninos	Meninas	Total
Classe	13	16	*29
NS	5	5	10

* Dois meninos foram transferidos

Classe X sexo**Conceito NS X sexo**

■ Meninos
■ Meninas