UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIANO SOUZA SENKEVICS

**Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de
meninas e meninos de camadas populares de São Paulo**

São Paulo

2015

ADRIANO SOUZA SENKEVICS

**Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de
meninas e meninos de camadas populares de São Paulo**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Pinto de
Carvalho

Versão Corrigida

(versão original disponível na Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo)

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.26
S477g

Senkevics, Adriano Souza

Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo / Adriano Souza Senkevics; orientação Marília Pinto de Carvalho. São Paulo: s.n., 2015.
215 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Rendimento escolar 2. Relações de gênero – Educação 3. Relação escola-família 4. Infância – Sociologia 5. Meninas 6. Meninos 7. Socialização I. Carvalho, Marília Pinto de, orient.

SENKEVICS, Adriano Souza

Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao meu pai e à memória de minha mãe.

AGRADECIMENTOS

À Marília Carvalho, minha madrinha acadêmica, memorável orientadora e querida amiga. Graças ao seu olhar aguçado, suas pacientes contribuições e sinceras críticas, ensinou-me os primeiros passos para ler sociologicamente o mundo e a sociedade. Entendo esta dissertação como um produto de nossas reuniões, conversas e cafés.

À professora Raewyn Connell, minha grande inspiração e referência, por ter me recebido e orientado com tanta dedicação e carinho durante meu estágio na Universidade de Sidney. Foi, como ela mesma havia pontuado, o início de uma rica parceria.

Ao professor Geraldo Romanelli e à professora Daniela Finco, participantes da banca examinadora do Relatório de Qualificação, pelas valiosas sugestões e críticas que foram decisivas para o aprofundamento das análises e finalização deste trabalho.

Às/aos colegas do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) pelas inúmeras reuniões e conversas, sempre tão proveitosas e divertidas: Cinthia Toledo, Fábio Pereira, Tatiana Loges, Divimary Borges, Amélia Artes, Viviane Angélica, Alan Ribeiro, Juliana Delmonte, Camila Lisboa, Luana Barbosa, Ana Capitania, Marla Santos, Luciana Alves, Claudio Neto, Gabrielle Pellucio e Fernanda Benedeti. Reitero um agradecimento especial às cinco primeiras, por disporem parte de seu tempo para uma leitura crítica dos capítulos desta dissertação.

À professora Cláudia Vianna, pelo apoio e cumplicidade em variadas etapas desta pesquisa, e ao grupo Orienta por ter sido complementar à minha formação. Envio um agradecimento especial à Elisabete Oliveira e ao Lula Ramires pelos quebra-galhos com o inglês.

Às professoras Flávia Schilling, Maria Letícia Nascimento e Manuela Ferreira, por terem, em diferentes momentos, trocado dicas a respeito do meu projeto de pesquisa e, assim, terem influenciado em seu andamento de forma sempre construtiva e dialogada.

A todas/os as/os demais colegas que estudam gênero e com quem tive, em circunstâncias diversas, a oportunidade de trocar experiências, conhecimentos e leituras: Bia

Hobi, Cadu Henning, Glauco Ferreira, Denise Carreira, Sandra Unbehaum, Clare Bartholomaeus e Claudia Alarcon. Agradeço também a Matheus França e Lucas Passos, por terem colaborado comigo na construção do blog Ensaio de Gênero.

Aos colegas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em especial à Coordenação Geral de Estudos e Disseminação, meus mais recentes parceiros nesta jornada. Um agradecimento especial a Rogério Junqueira, quem, além de uma fonte de aprendizado, é também um poço de inspiração e companheirismo.

Aos colegas da graduação em Biologia, com quem dei meus primeiros passos nesta universidade e vivenciei incontáveis momentos de trocas, risadas e amadurecimentos. Agradeço, em particular, à Laura Montserrat pelo belo e informativo croqui feito especialmente para este trabalho.

À Faculdade de Educação da USP, pelo apoio na realização do Mestrado, em especial aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, pela atenção e eficiência na prestação de esclarecimentos e resolução de problemas.

À Fapesp, pela concessão da bolsa de mestrado e da bolsa de estágio de pesquisa na Austrália, que possibilitaram dedicação exclusiva durante a maior parte da pós-graduação.

À equipe da escola em que realizei meu trabalho de campo, em especial à coordenadora pedagógica, à assistente de direção e à professora, quem cumprimento pela receptividade, carinho e apoio. Agradeço, também, às 25 crianças com quem aproveitei um semestre de muito aprendizado entre risadas, brincadeiras e conversas, que nem passavam a impressão de que havia uma pesquisa em curso.

A duas pessoas essenciais para tudo que construí e conquistei até o momento: meu pai, Ilmars Senkevics, e minha mãe, Rosana Rosilho de Souza (*in memoriam*). Estendo esse muito obrigado aos demais membros da minha família, em particular à minha tia Eros, aos meus avós Djalma e Maria e à minha irmã Maraí. Essa vitória é de vocês também.

A todas essas e outras pessoas que possibilitaram ou potencializaram a realização deste trabalho, reitero meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

SENKEVICS, A. S. Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo. 2015. 215 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Desde a segunda metade do século XX, as desigualdades de gênero na educação brasileira têm se revertido a favor das meninas, que hoje apresentam os melhores indicadores educacionais ao longo de sua trajetória escolar. O conjunto de investigações científicas dentro dessa temática, lançando mão do conceito de gênero, tem realçado inúmeras contribuições para se pensar o papel da escola na construção de masculinidades e feminilidades entre seus alunos e alunas. Entretanto, algumas lacunas têm persistido e apontado para novos desafios e perspectivas dentro do campo de estudos em gênero e educação. Entre elas, a existência de poucos trabalhos que procuram entender, sobretudo do ponto de vista das próprias crianças, as construções de masculinidades e feminilidades no âmbito das expectativas e práticas de socialização familiar, aqui inclusas as atividades que as crianças desempenham em suas residências, suas regiões de moradia e em outras instituições que por ventura frequentem. Partindo da necessidade de se investigar, em maior profundidade, essas interfaces entre gênero, família e escola, este trabalho de caráter qualitativo toma como sujeitos de pesquisa 25 crianças oriundas de camadas populares, entre oito e treze anos de idade, matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Paulo. Por meio de entrevistas semiestruturadas e observações participantes durante um semestre letivo, procura-se compreender como meninos e meninas percebem e ressignificam a postura de suas famílias frente a diferenças e semelhanças de gênero, a fim de explorar as relações entre as desigualdades na educação escolar e as construções de masculinidades e feminilidades no âmbito familiar, tomando como base a teoria da socióloga australiana Raewyn Connell. Os resultados desta pesquisa sugerem que, por um lado, as meninas encontram à sua disposição um leque restrito de atividades de lazer, bem como um acesso mais vigiado ou mesmo interditado ao espaço público da rua e arredores da residência, os quais elas mesmas entendem como perigosos e arriscados. Por outro, elas costumam também estar sobrecarregadas pelos afazeres domésticos, que realizam como parte de suas rotinas atarefadas e controladas, de modo a espelhar a divisão sexual do trabalho entre adultos. Existe, assim, uma relação por vezes antagônica entre a participação nos serviços de casa, as oportunidades de lazer e a circulação no espaço público, que resultam em situações de confinamento doméstico para muitas das meninas e, em contraste, rotinas mais frouxas e livres para a maioria dos garotos. Ademais, percebe-se que, na maioria dos casos, as garotas apresentam aspirações profissionais voltadas para carreiras que exigem maior qualificação profissional e até mesmo um prolongamento da escolarização, enquanto muitos dos meninos demonstram certo desconhecimento ou imaturidade a respeito de suas perspectivas de futuro. Conclui-se, enfim, que o cenário sexista sobre o qual se assenta a socialização familiar parece estimular um maior desempenho escolar das meninas por duas vias: primeiramente, pelo incentivo à construção de feminilidades pautadas pela responsabilidade, organização e iniciativa – atributos condizentes com as expectativas escolares; e, em segundo lugar, pela significação positiva da escola enquanto um espaço de entretenimento, sociabilidade e realização pessoal, em que as meninas, mais do que os meninos, encontram possibilidades para ampliar seu horizonte de perspectivas e práticas.

Palavras-chave: desempenho escolar, feminilidades, masculinidades, relação família-escola, Sociologia da Infância.

ABSTRACT

SENKEVICS, A. S. Gender, family and school: family socialization and schooling of girls and boys from working class background in São Paulo. 2015. 215 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Since the second half of the twentieth century, gender inequalities in Brazilian education have been reversed in favor of the girls, who now show higher education indicators than boys throughout their school trajectories. Scientific research about this topic – which makes use of the concept of gender – has contributed to shed light on the role of schools in the construction of masculinities and femininities of its students. However, some gaps still persist in research and indicate new challenges and prospects in gender and education studies field. Among these gaps, it's noticeable that few studies seek to understand – especially from the children's point of view – constructions of masculinities and femininities in the bounds of family socialization expectations and practices, including activities done by children at their homes, neighborhoods and other institutions they attend. In order to contribute to fill this gap, this qualitative research studies 25 children from working class families, between the ages of 8 and 13 years old, enrolled in the third grade of elementary education in a public school in the city of São Paulo. Using semi-structured interviews and participant observation throughout one school semester, I seek to comprehend how boys and girls perceive and resignify their families' perspectives on gender differences and similarities in order to explore the relation between educational inequalities and the constructions of masculinities and femininities in the family, based on the theoretical framework of Australian sociologist Raewyn Connel. The results suggest that, on one hand, girls have a restricted range of leisure activities and more supervised (and often prohibited) access to the street and their home surroundings, places the girls themselves perceive as dangerous and risky. On the other hand, girls tend to be overwhelmed by household chores that are part of their busy and controlled schedules in a way that reflects the sexual division of labor among adults. There is often an antagonistic relation between household chores, recreational opportunities and being allowed to move around in public spaces, resulting in home confinement contexts for many girls and, in contrast, more loose and free daily routines for most boys. Moreover, in most cases, girls have more ambitious professional aspirations for careers that require higher qualification or extended education, whereas many boys show certain ignorance or immaturity about their future prospects. Finally, I conclude that the sexist scenario of family socialization seems to stimulate higher school performance of girls in two ways: first, by encouraging the construction of femininity based on responsibility, organization and initiative – which is consistent with school's expectations; and, secondly, girls' positive significance of school as a space of entertainment, sociability and personal achievement. More than boys, girls find opportunities to broaden their horizon of practices and perspectives in school.

Keywords: school performance, femininities, masculinities, family-school relation, Sociology of Childhood.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E FIGURAS

Gráfico 1 – Média de anos de estudo ao longo de distintas gerações e grupos de idade, segundo o sexo - Brasil, 1920-2000.....	16
Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais por faixas etárias, segundo o sexo - Brasil, 2010.....	17
Gráfico 3 – Proporção de alunos/as ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (EM), segundo o sexo - Brasil, 2013.	18
Quadro 1 – Quantidade de crianças que habitavam cada local de moradia encontrado na turma estudada.....	84
Quadro 2 – Quantidade de crianças que apresentavam cada um dos diferentes arranjos familiares encontrados na turma estudada.	92
Quadro 3 – Informações sucintas sobre as 25 crianças estudadas na pesquisa.	94
Figura 1 – Representação das instituições e regiões envolvidas no contexto da pesquisa.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. TEORIZANDO MASCULINIDADES E FEMINILIDADES.....	29
1.1 Os estudos de homens e masculinidades no Brasil	30
1.2 Masculinidades: a construção de um conceito	37
1.2.1 Crítica aos “papéis sexuais”	38
1.2.2 O que são masculinidades e feminilidades?	41
1.2.3 Ressalvas e limitações	46
1.3 Gênero, socialização e infância.....	54
2. TRABALHO DE CAMPO.....	61
2.1 A pesquisa empírica	62
2.1.1 Primeira etapa: entrada na família	65
2.1.2 Segunda etapa: entrada na escola	67
2.2 Entrevistando meninas e meninos.....	71
2.3 Reflexões a partir do trabalho de campo.....	74
3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, REGIÃO E SUJEITOS	79
3.1 Caracterização da escola.....	79
3.2 Caracterização da vizinhança.....	83
3.3 Caracterização da turma estudada	88
3.3.1 Entre arranjos e laços familiares.....	90
3.3.2 Informações gerais sobre os alunos	94
3.4 A escolarização dos meninos e meninas.....	95
3.4.1 A docente e a avaliação dos alunos	95
3.4.2 Gostar ou não da escola: eis a questão.....	101
4. AFAZERES DOMÉSTICOS.....	107
4.1 Divisão sexual do trabalho entre adultos.....	108
4.2 A divisão sexual do trabalho doméstico entre crianças.....	111
4.2.1 Meninas frente ao trabalho doméstico.....	112

4.2.2	A partilha dos afazeres domésticos entre irmãs e amigas	115
4.2.3	O cuidado dos irmãos mais novos	119
4.3	A participação dos meninos nos afazeres domésticos	120
4.3.1	Percepções críticas por parte das meninas.....	125
4.4	Trabalho doméstico e escolarização	127
5.	O LAZER EM CASA E NA RUA.....	131
5.1	As oportunidades de lazer	131
5.1.1	Futebol, sim; corda, não: o caso de Débora	138
5.2	O espaço da rua na experiência e no imaginário das crianças	142
5.2.1	Riscos, perigos e medos do espaço público	142
5.2.2	Acesso à rua: liberdade ou restrição?	147
5.3	Lazer, rua e escolarização	153
6.	INCENTIVOS E PERSPECTIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	157
6.1	Atividades extraescolares	157
6.2	Lição de casa.....	162
6.3	Aspirações escolares e profissionais.....	166
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	189
	APÊNDICE A	211
	APÊNDICE B	212
	APÊNDICE C	213
	APÊNDICE D	214
	APÊNDICE E	215

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, constata-se um crescimento na quantidade de conhecimento produzido pela pesquisa acadêmica nacional sobre gênero, sexualidade e educação formal. Não só houve um aumento numérico de publicações (entre dissertações, teses e artigos) dentro dessas temáticas – que saltaram de 16 estudos publicados em 1990 para 193 em 2004, correspondente a um crescimento de 12 vezes –, como também estas ganharam maior relevância no conjunto da produção científica nacional, de acordo com pesquisa de Cláudia Vianna e colaboradoras (2011). Em levantamento que compreendeu o período de 1993 a 2007, Marília Carvalho (2012) localizou 71 teses e dissertações produzidas no Brasil sobre diferenças de desempenho escolar entre os sexos. Ainda que esse conjunto de trabalhos não configure, na visão da autora, a constituição de um campo de estudos sobre gênero e desempenho escolar com referenciais teóricos comuns, acúmulo de conhecimentos e diálogos consolidados, uma parcela dessas pesquisas se ocupa da investigação acerca de uma tendência que atravessa pelo menos as últimas cinco décadas no Brasil: a persistente desigualdade educacional que favorece a escolarização das mulheres, na medida em que as taxas de escolarização destas são superiores às dos homens na educação básica e superior, mesmo entre grupos étnico-raciais e regionais distintos, conforme sintetizam Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen (2011).

No passado, a privação ou segregação do acesso à escola por parte das mulheres dificultava sua ampla e efetiva escolarização. Entretanto, com a expansão do ensino a partir da segunda metade do século XX, somada a mudanças culturais e comportamentais, houve o que ficou conhecido como reversão do “hiato de gênero”¹ (BELTRÃO; ALVES, 2009), marcante a partir das gerações de 1950/60, conforme aponta Alceu Ferraro (2010). No Gráfico 1, ilustra-se a escolaridade média (em anos de estudo) de homens e mulheres pertencentes a distintas gerações de 1920 a 1990, calculada a partir da idade que os indivíduos tinham quando da coleta do Censo Demográfico 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹ Tradução da expressão de origem inglesa *gender gap*, um conceito adotado internacionalmente para o estudo das desigualdades de gênero (VAN KRIEKEN et al., 2010) e devidamente problematizado por Rosemberg e Madsen (2011).

Gráfico 1 – Média de anos de estudo ao longo de distintas gerações e grupos de idade, segundo o sexo - Brasil, 1920-2000.

É possível observar que, em primeiro lugar, ao longo do século passado a escolaridade média da população, em seu conjunto, aumentou de modo considerável: de 2,5 anos de estudo entre as gerações nascidas até 1920, alcançou-se o patamar de 7,0 ou mais anos de estudo entre os/as brasileiros/as nascidos/as no decênio de 1970 a 1980. Ao mesmo tempo, nota-se que a curva da escolaridade média das mulheres, que em princípio assume valores inferiores à dos homens, supera-os por volta dos anos 1950/60, quando, a partir de então, passa a se distanciar cada vez mais. Dessa forma, pode-se afirmar, em conformidade com Carvalho (2008), que o lento processo de democratização do sistema educacional brasileiro favoreceu significativamente as mulheres, posto que esse cruzamento entre as curvas masculina e feminina é um sinal do processo de *reversão das desigualdades de gênero* – o qual transparece não só em relação à média de anos de estudo, como também em outros indicadores educacionais tais como as taxas de analfabetismo, exibidas no Gráfico 2.

Fonte: IBGE (2014).

Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais por faixas etárias, segundo o sexo - Brasil, 2010.

Mais uma vez, percebe-se uma desvantagem pesando contra as mulheres entre as gerações passadas, com 60 anos ou mais, quando a taxa de analfabetismo incidia com mais força sobre o público feminino (27,4%) se comparada ao masculino (24,9%). Por outro lado, entre os jovens e adultos de 15 a 29 anos – e mesmo entre os adultos de 30 a 59 anos – os indivíduos do sexo feminino apresentaram menores taxas de analfabetismo, de apenas 1,9% em face de 3,6% entre os homens. É válido ressaltar que esses avanços não têm acontecido de modo homogêneo, de acordo com Rosemberg e Madsen (2011). Nas palavras das autoras, uma *heterocronia* caracteriza a superação das desigualdades educacionais, uma vez que determinados grupos progridem mais rapidamente que outros. É o caso, para listar alguns exemplos, de populações de menor poder aquisitivo, localizadas na zona rural, pertencentes aos grupos de cor/raça preto ou pardo, entre outras (RIBEIRO, 2009; ROSEMBERG; MADSEN, 2011). Embora esses outros fatores sejam cruciais para a compreensão das desigualdades sociais na educação brasileira, esta dissertação se concentra sobre a questão de gênero, haja vista que a reversão das desigualdades de gênero aconteceu amplamente na sociedade brasileira, com um caráter transversal a demais formas de desigualdade. A título de ilustração, a longevidade escolar dos grupos masculino e feminino se inverteu tanto entre brancos/as quanto entre negros/as, apesar das disparidades entre as populações negra e branca terem permanecido com poucas alterações no decorrer do século passado (FERRARO, 2010).

O que se nota, portanto, é uma tendência de as moças se escolarizarem mais que os rapazes desde as gerações nascidas a partir da segunda metade do século passado (RIBEIRO, 2009), independentemente das (ou em paralelo às) demais alterações no padrão de desigualdades educacionais no Brasil no que tange questões socioeconômicas, étnico-raciais e regionais.

Outro dado relevante diz respeito à proporção de meninas e meninos ao longo dos anos do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), mostrada no Gráfico 3. Essa informação nos fornece pistas para se compreender o efeito de fenômenos como promoção, reprovação e evasão sobre a construção de trajetórias escolares mais ou menos acidentadas.

Fonte: IBGE (2013).

Gráfico 3 – Proporção de alunos/as ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (EM), segundo o sexo - Brasil, 2013.

Pela figura acima, vê-se que, se a proporção de meninos é superior à metade do alunado em boa parte do EF, esta é suplantada pelas meninas a partir do 9º ano, com tendência crescente para o EM. Ao contrário de significar uma eventual falta de acesso das meninas aos anos iniciais da escolarização básica, esses dados indicam que a maior concentração de meninos na primeira metade desse nível de ensino deve refletir suas maiores dificuldades para progredir ao longo dos anos do EF. Resulta disso que, a partir dos anos finais dessa etapa de ensino, as moças tornam-se a maioria do alunado, alcançando a proporção de 53,6% dos estudantes do EM, contra 46,4% dos rapazes, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2013, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013). Ademais, essa maioria feminina também compreende um alunado mais heterogêneo, do ponto de vista socioeconômico, em função da maior evasão dos meninos, que atinge com mais força aqueles pertencentes a grupos de maior vulnerabilidade social (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002; ANDRADE; FRANCO; CARVALHO, 2003).

As tendências ilustradas nesses dados não se manifestam exclusivamente no contexto brasileiro. Levantamentos empíricos sobre a escolarização de meninas e meninos em âmbito global (UNESCO, 2012; OECD, 2013) têm apontado que nos países que expandiram e consolidaram um sistema público de ensino, ao menos para as etapas obrigatórias de escolarização e permitindo o acesso das meninas na contramão de sua histórica exclusão, assistiu-se inicialmente a um processo contínuo de equidade de gênero e, em tendência crescente, a inversão do padrão de desigualdades em favor das meninas. Ao lado disso, resultados do SERCE – Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (UNESCO, 2010) indicaram um desempenho maior das meninas das 3ª e 6ª séries da Educação Básica² em leitura e escrita, com diferenças significativas em vários países latino-americanos. Resultados similares também foram encontrados pelo PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (OECD, 2015). Não por acaso, em diversas regiões do globo já faz algum tempo que se fala da educação enquanto um “problema dos meninos” (JACKSON, 1998; CONNOLLY, 2004). Tal asserção demanda, além do cuidado para não deslizar para uma abordagem conservadora e vitimadora dos rapazes (MAC AN GHAILL, 1996), uma revisão de paradigmas, visto que, por razões históricas, as meninas sempre foram focalizadas por pesquisadores no que tange ao direito à educação (Cf. BELTRÃO; ALVES, 2009). Embora seja fato que o acesso das meninas às escolas e universidades ainda encontre empecilhos em boa parte do cenário internacional, em especial nos países subdesenvolvidos e/ou islâmicos, em outras regiões, dentre as quais a Europa, a Oceania e as Américas, a questão em pauta já não prioriza as meninas no tocante ao acesso e desempenho escolar.

Com a finalidade de entender essas desigualdades, faz-se necessário adentrar nas pesquisas que buscam compreender quais as relações entre o sexo das crianças e jovens e sua escolarização. Ao se relatar que as dificuldades de escolarização incidem principalmente sobre os meninos, uma vez que são esses os mais atingidos pelo dito “fracasso” escolar, a primeira pergunta que se coloca é: quais meninos “fracassam” na escola? Simetricamente,

² Análogas aos 4º e 7º anos do Ensino Fundamental no Brasil.

pode-se estender esse questionamento às meninas, isto é, quais delas obtêm “sucesso”? Como tem sido mostrado em pesquisas relativamente recentes (BRITO, 2006; CARVALHO, 2009) – e com algum grau de pioneirismo por Gilda Olinto do Valle Silva (1993) –, um modelo bipolar de gênero, que simplesmente oponha os sexos masculino e feminino, é incapaz de reconhecer a diversidade de meninos e meninas, assim como de outros possíveis gêneros. Conjuntamente com outras variáveis (cor/raça, região, renda familiar etc.), têm-se ricos dados a respeito dos grupos que mais enfrentam obstáculos para avançar adequadamente na sua escolarização, seja pela dificuldade de acesso a escolas de determinadas regiões, pelas trajetórias escolares acidentadas ou pela exclusão do acesso aos ensinos médio e superior. É necessário, assim, um olhar sobre a variedade de formas de “ser menino” e “ser menina” e, para tanto, lançar mão de referenciais teóricos e analíticos do conceito de gênero.

Por gênero, adoto uma perspectiva *construcionista social*, atenta para o papel das instituições, da sociedade e da cultura sobre a produção dos sujeitos enquanto meninas e meninos, mulheres e homens: sujeitos que expressam construções generificadas³ dos universos socialmente entendidos como masculino ou feminino. Em sua acepção mais comum, gênero usualmente nomeia as diferenças culturais construídas sobre os sexos masculino e feminino, isto é, um verniz sociocultural lançado sobre uma distinção supostamente biológica que segue inquestionada, sem que se rompa o dualismo aparentemente natural entre os sexos como a base para a constituição de indivíduos dicotômicos em variados aspectos. Nessa abordagem, o sexo – aqui entendido como as características biológicas relativas à reprodução de uma espécie bissexuada – mantém-se assegurado em seu estatuto naturalizado, como se, ao pertencer à “natureza” humana, estivesse protegido de indagações de ordem sociológica.

Na esteira das críticas sintetizadas pela socióloga australiana Raewyn Connell (2009), discordo dessa perspectiva na medida em que ela, ao repousar sobre a dicotomia masculino-feminino, tende a simplificar a complexidade social, e até mesmo biológica, referente às heterogeneidades dentro de cada sexo, e reforça o viés de se realçar aquilo que nos difere quando as semelhanças são, na verdade, muito mais numerosas. Além do mais, definir gênero estritamente como um jogo de diferenças socioculturais significa que, onde não se vê diferenças, passa-se a impressão de que gênero não existe, dedução essa que não é

³ Não existe uma tradução adequada para o termo “gendered”, do inglês, que significa algo como “dotado de ou marcado por gênero”. No Brasil e em Portugal, pesquisadores têm oscilado entre as seguintes tentativas de tradução: “gendrado”, “genderizado” ou, conforme minha opção, “generificado”.

necessariamente verdadeira. A saída, para a socióloga, é deslocar a ênfase das *diferenças* para as *relações* (CONNELL, 2009, p. 10). Em sua visão, gênero deve ser entendido como parte de uma trama histórica e complexa de relações sociais, dentro da qual indivíduos e grupos agem. Nesse processo, o corpo humano é interpretado por um conjunto de práticas sociais que atribuem sentidos e significados às distinções reprodutivas e sexuais, trazendo-as para o campo da sociedade, da cultura e da política. Gênero, por um lado, não é mero produto da biologia e, por outro, tampouco se encontra desprendido de qualquer fundamento material ou, em particular, corporal (CONNELL, 2005). No entanto, uma vez que se configuram as relações sociais de gênero, elas transcendem os corpos e passam a significar também objetos inanimados, representações culturais, processos históricos, instituições sociais etc. Para Connell (1987), essa visão é condizente com a ideia de que gênero é, sobretudo, um aspecto estrutural das sociedades.

Há de se lembrar que o conceito de gênero é tributário da segunda onda do movimento feminista⁴. Sua ideia central remete aos escritos da filósofa francesa Simone de Beauvoir (2009[1949]), que podem ser resumidos na seguinte máxima: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Com base nessa ideia, Heleieth Saffioti (1999, p. 160) assinala que “é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade”. É possível estender essa reflexão aos homens e também a outras possíveis configurações de gênero que escapam ao binarismo masculino-feminino. A princípio, gênero foi apropriado pelas feministas estadunidenses dos anos 1970 como um complemento da noção de sexo, ainda sustentando a díade sexo/gênero. O termo *gender* já era utilizado no âmbito gramatical para designar palavras masculinas, femininas e neutras. Logo, o que as feministas fizeram, interessadas em “contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta” (HARAWAY, 2004, p. 211), foi trazer esse conceito da área linguística para a militância e, posteriormente, para a produção de conhecimento em Ciências Humanas e Sociais. Pelo menos uma década mais tarde, desenvolveu-se a crítica a essa visão que mantinha a dualidade sexo/gênero e, conseqüentemente, a suposta naturalidade das distinções sexuais, abrindo espaço para a conceituação de gênero tal como utilizo neste trabalho. A respeito dessa transição, Carvalho (2011a, p. 102) resume que

⁴ Para uma revisão, ver Sally Scholz (2010).

são as formas sociais de compreensão da diferença e da semelhança entre homens e mulheres que determinam as maneiras como o corpo é apreendido, abandonando-se completamente a ideia de uma base natural fixa sobre a qual agiria a cultura.

Partindo dessa perspectiva, dialogo também, em alguma medida, com a vertente pós-estruturalista, tal qual trabalhada pelas estadunidenses Joan Scott e Linda Nicholson, que enfatizam a necessidade de se olhar para o papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo um sistema simbólico. Para Scott (1995), gênero, mais do que se referir às mulheres ou às relações entre homens e mulheres, é um elemento constitutivo das relações sociais – um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção das diferenças sexuais e que dá um primeiro sentido às relações de poder. Pois ao tomar gênero como um saber sobre as diferenças sexuais, a autora remete à perspectiva foucaultiana, para a qual saber e poder não estão desvinculados. Ainda, a autora chama a atenção para o gênero enquanto uma categoria de análise histórica – em vez de meramente descritiva – pensando, como historiadora, a potencialidade desse conceito na compreensão de novas dimensões sociais, nas quais homens e mulheres (acrescentaria meninos e meninas) não seriam categorias fixas: antes, seriam perguntas (SCOTT, 1999). Trocando em miúdos, se existe algum potencial analítico no conceito de gênero, este reside, para Scott (2010), em questionar como os sentidos atribuídos aos corpos sexuais são construídos de modo relacional e como esses significados podem ser interrogados, rompidos ou transformados. Trata-se, conforme defende Judith Butler (2010a), de efetuar uma desnaturalização do sexo, retirando-o de seu estatuto pré-discursivo e consequentemente a-histórico.

Na mesma linha, Nicholson (2000, p. 9) afirma que “se o próprio corpo é sempre visto através de uma interpretação social, então o ‘sexo’ não pode ser independente do ‘gênero’; antes, ‘sexo’ nesse sentido deve ser algo que possa ser subsumido pelo ‘gênero’”. Portanto, em vez de se considerar as diferenças como atributos fixos e naturais, é primordial atentar para as construções de significados e colocar em debate a complexidade de questões socioculturais e históricas a respeito das distinções entre homem/mulher, masculino/feminino e masculinidade/feminilidade. Nessa perspectiva, incluem-se tanto os estereótipos socioculturais (aquilo que tradicionalmente se nomeava como gênero), dentre os quais comportamentos e vestimentas, quanto o próprio entendimento sobre o corpo, que é tomado também como uma variável (BUTLER, 2010b). Não basta, assim, efetuar uma listagem de contrastes entre os sexos feminino e masculino, porque essa iniciativa já traria embutida, por si só, uma lógica de comparação sexual, enviesada por um olhar dicotômico das relações de

gênero que alocariam os sujeitos em dois polos opostos e excludentes. Nessa linha, Anne Fausto-Sterling (2000) chama a atenção para a necessidade de superar dualismos anacrônicos tais como sexo/gênero, natureza/cultura e realidade/construção. É no exercício de desconstrução dessas bipolaridades e, a partir desse movimento, na desnaturalização das desigualdades e opressões, que gênero apresenta seu maior potencial analítico.

Se, por um lado, dialogo com o pós-estruturalismo na medida em que este fornece subsídios para se pensar a artificialidade simbólica e discursiva das construções de gênero, afasto-me parcialmente dessa vertente em razão de sua tendência a sobrevalorizar o discurso e a linguagem. Críticas de Louise Tilly (1994) apontam riscos em se negligenciar a agência dos sujeitos quando se adotam métodos científicos voltados à desconstrução de discursos que podem, para citar Eleni Varikas (1994), tornar impessoais as forças discursivas, quando o que se pretende é justamente enfatizar o protagonismo dos sujeitos ao lidar com gênero não apenas para reproduzi-lo, como também para transformá-lo. Sem esses cuidados, pode-se incorrer ao equívoco de “tomar as estruturas de linguagem como um sistema de controle, *a priori*, inacessível à intervenção dos sujeitos” (CARVALHO, 2009, p. 12).

Em suma, gênero, enquanto conceito, é um artifício teórico, produto do desenvolvimento do pensamento feminista a partir da segunda metade do século passado, para designar as construções sociais sobre o masculino e o feminino, inspiradas nos questionamentos da segunda onda do movimento. Em pouco tempo, o conceito de gênero se transformou em uma importante ferramenta analítica e política, por meio da qual se buscou desnaturalizar as opressões de gênero, desconstruir verdades absolutas e aparentemente imutáveis sobre os sexos e derrubar as falsas fronteiras que encerram os sujeitos em estereótipos sexuais. Ademais, com o intuito de refinar a compreensão sobre as múltiplas expressões de masculinidade e feminilidade, bem como das relações de poder imbrincadas a elas, desenvolveu-se um campo de estudos que toma a noção de masculinidades como central, até mais que gênero. Essa abordagem, crucial para o desenvolvimento desta pesquisa, será apresentada e discutida no capítulo seguinte.

Tendo em vista os aportes teóricos e analíticos da noção de gênero, Jon Swain (2005) afirma que o desenvolvimento desse conceito trouxe avanços para a investigação acerca das masculinidades e feminilidades na educação, aqui inclusa a compreensão da reversão das desigualdades de gênero para a qual os dados educacionais têm convergido internacionalmente. Na literatura em língua inglesa, partiu-se de uma abordagem que tomava

gênero como uma diferença entre (*between*) meninas e meninos, no final dos anos 1970, para, uma década mais tarde, enfatizar as múltiplas diferenças dentro de (*within*) cada grupo. Após esse período, Swain (2005) ressalta que tem crescido a quantidade de estudos que priorizam abordagens institucionais, voltadas ao questionamento do papel da escola em não apenas reproduzir gênero, mas principalmente produzi-lo nas diversas instâncias que envolvem as experiências de homens e mulheres, adultos ou crianças, nessa instituição. Em conjunto, essas distintas abordagens resultaram na publicação de inúmeros estudos, nos países anglófonos, focados na discussão das diferenças de desempenho escolar entre meninas e meninos (Cf. CONNOLLY, 2004; FRANCIS; SKELTON, 2005).

Na produção nacional em gênero e educação, é possível encontrar paralelismos com a literatura em língua inglesa. Caminhando em conjunto com o desenvolvimento de um leque de investigações sobre a escolarização de meninas e meninos no Brasil, o conceito de gênero permitiu um refinamento das análises sobre os variados processos sociais que, ao construir o masculino e o feminino, também constroem alunos e alunas por meio de uma relação dialética com a instituição escolar, em que fatores intra e extraescolares se somam para explicar a produção e reprodução de desigualdades de gênero na educação, e são objeto de pesquisas sob ângulos diversos, tais como as trajetórias escolares interrompidas, os comportamentos tidos como “inadequados” para o ambiente escolar, os critérios de avaliação escolar, as relações de poder no contexto das sociabilidades infantis etc. Exemplos de trabalhos que discutem essas questões são numerosos (e.g. BRITO, 2006; CARVALHO, 2001; 2004; 2009; PEREIRA; CARVALHO, 2009; REZENDE; CARVALHO, 2012; SILVA et al., 1999; SOUZA, 2006).

Na revisão bibliográfica de Carvalho (2012), é possível identificar que, embora importantes contribuições tenham surgido, algumas lacunas persistem. Em linhas gerais, as pesquisas sobre gênero e desempenho escolar, cujo foco tem sido as escolas públicas e os setores populares, têm percebido que se reproduzem, nas falas e atitudes das professoras e professores, uma concepção binária dos grupos de sexo; a permanente associação das meninas com atributos de passividade e docilidade, em contraste à percepção dos meninos enquanto agitados; a mescla de critérios relacionados a esses comportamentos para a avaliação do desempenho escolar; e, finalmente, a atribuição dessas características à socialização familiar, com a tendência de responsabilizar os familiares (em especial as mães) pela postura e interesse – ou a falta de – dos meninos e meninas na escola, tal como sintetiza a autora supracitada. Ainda sobre esse último ponto, Carvalho (2012) acrescenta que as docentes

tendem a tratar a família como “a origem desses problemas, como se a escola fosse neutra no processo de construção de masculinidades e feminilidades” (p. 158).

É recorrente, assim, a menção a “algo que vem de casa”, por parte de educadores/as, para justificar masculinidades e feminilidades que se expressam no ambiente escolar, conforme denunciam estudos nacionais (SILVA; LUZ, 2010; CARVALHO, 2013a) e internacionais (CONNELL, 2000; RIBEIRO, 2007). Mesmo em pesquisas que não se ocupam dessas questões, fica latente a necessidade de buscar, nas famílias, algumas respostas para a socialização de gênero das crianças e jovens (e.g. DAMICO; MEYER, 2010; RIBEIRO, 2006; SOUZA, 2010), problemática que se acentua quando se considera que, nos trabalhos que procuram entender a relação entre a família e a escolaridade de seus filhos, raramente são questionadas as diferenças nos processos de escolarização entre os sexos no interior de uma mesma família (CARVALHO, 2013a).

A partir dessas considerações, observa-se a existência de poucos trabalhos que procuram entender, sobretudo do ponto de vista das próprias crianças, as construções de masculinidades e feminilidades no âmbito das expectativas e práticas de socialização familiar e seus potenciais efeitos sobre a escolarização daqueles que são, ao mesmo tempo, filhos/as e alunos/as – em suma, crianças que vivenciam, ao longo do dia, pelo menos duas instituições de suma importância para sua formação, experiência e desenvolvimento. No caso, a atribuição de responsabilidades às famílias, por parte dos/as educadores/as, se constitui como uma lacuna que nos instiga a deslocar parcialmente as análises do ambiente escolar para outro importante espaço socializador: a família, aqui compreendida como uma unidade de reprodução biológica e social, passível de estar organizada sob múltiplos e variados arranjos.

Considerando, por um lado, que há poucos trabalhos que atentam para os olhares e vozes dos próprios meninos e meninas a respeito de como percebem as relações de gênero, as diferenças e semelhanças entre as práticas de socialização e as expectativas de suas famílias, e, por outro lado, que os estudos sobre escolarização e gênero frequentemente relatam depoimentos de educadoras/es atribuindo às famílias, por meio da transmissão de valores e formas de socialização diferenciados, a formação de meninas bem comportadas e garotos indisciplinados, o objetivo dessa pesquisa é analisar a perspectiva das crianças em face desses processos. Em outras palavras, busco compreender como meninos e meninas de camadas populares urbanas, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública, percebem e ressignificam a postura de suas famílias frente a diferenças e

semelhanças de gênero no que tange às regras e controles, usos do tempo e espaço, expectativas escolares e profissionais, jogos/brincadeiras, trabalhos, atitudes e comportamentos considerados adequados.

Assim, são investigadas as relações entre tais expectativas e práticas e a escolarização de meninos e meninas tendo como referencial as construções de masculinidades e feminilidades na infância, procurando entender se e como as desigualdades na escolarização podem estar relacionadas à socialização de gênero no âmbito familiar. Esta pesquisa parte desse questionamento e traz, como hipótese, a sugestão de que expectativas e práticas distintas, manifestadas no contexto familiar por influência das representações de masculinidades e feminilidades que informam às famílias determinados referenciais de gênero, atuam na construção de trajetórias escolares diferenciadas por sexo. Caberia às crianças, logo, retrabalhar as práticas familiares que chegam a elas já generificadas. Para tanto, no capítulo 1 abro a discussão com um aprofundamento sobre os referenciais teóricos e analíticos adotados, os quais se baseiam na obra de Raewyn Connell.

Com o intuito de responder os objetivos deste estudo, de cunho qualitativo, entende-se as crianças como sujeitos de pesquisa e não como objeto. Dentro dessa perspectiva, no capítulo 2 descrevo a entrada em campo e o desenvolvimento do trabalho empírico, assim como as escolhas metodológicas do estudo. Lançando mão de observações participantes e entrevistas semiestruturadas, a pesquisa empírica inspirou-se na etnografia para se aproximar dos 25 alunos e alunas matriculados em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de São Paulo. Reflito, também, sobre a influência das questões de gênero sobre o próprio trabalho de campo.

No capítulo 3, inicio a discussão dos resultados da pesquisa a começar pela caracterização da escola, dos sujeitos (com especial atenção à professora e às crianças) e suas regiões de habitação. Adotando uma abordagem descritiva, detelho o espaço físico e o funcionamento da escola, explico as três regiões onde as crianças moravam – com foco nos espaços e instituições de que elas dispunham no seu dia-a-dia –, discuto seus arranjos familiares ao lado de um debate sobre o conceito de família, apresento informações sobre o contexto profissional da professora responsável pela turma e sua avaliação das crianças e, por fim, relato as impressões das crianças sobre a própria escola.

Nos três capítulos seguintes, continuo a discussão dos resultados da pesquisa, aprofundando-me nas possíveis respostas para os objetivos da pesquisa. No capítulo 4, cujo

tema são os afazeres domésticos, inicio com uma discussão sobre a divisão sexual do trabalho entre os adultos da residência para, em seguida, abordar as falas das crianças sobre suas próprias participações em atividades domésticas que compreendem uma gama variada de práticas, tais como manter limpo e organizado o domicílio, auxiliar no preparo das refeições e cuidar dos irmãos mais novos. A partir desses achados, reflito sobre os possíveis efeitos do serviço doméstico sobre o processo de escolarização dos meninos e meninas.

Em seguida, no capítulo 5, discuto as oportunidades de lazer das crianças estudadas dentro e fora de casa. Descrevo os jogos e brincadeiras que meninos e meninas declararam praticar no interior do domicílio, procurando observar desigualdades de acesso a determinadas atividades e os espaços-tempos dedicados para as mesmas. Abordo as diferentes representações que as crianças faziam do espaço público, como uma maneira de compreender limites e possibilidades de circulação na rua e de construção de uma sociabilidade mais ampla ou restrita. Por fim, discuto as relações entre as oportunidades de lazer e de circulação no espaço público e a escolarização das crianças estudadas nesta pesquisa.

No capítulo 6, reúno aspectos relativos aos incentivos e às expectativas de escolarização. Primeiramente, apresento os resultados a respeito da participação de meninos e meninas nas atividades extraescolares, realizadas no contraturno em entidades beneficentes. Depois, exploro a participação das crianças e de seus familiares na realização das lições de casa. Em seguida, discuto as perspectivas de escolarização e profissionalização – entre aspirações, projetos e planos – que norteavam a trajetória escolar das crianças e o que eles/as vislumbravam para sua própria vida após a conclusão dos estudos.

Por fim, no capítulo 7, apresento as considerações finais, em que retomo sucintamente os principais resultados do estudo, procurando contextualizá-los no embate entre autonomia e dependência e sistematizando possíveis respostas para os objetivos da pesquisa.

1. TEORIZANDO MASCULINIDADES E FEMINILIDADES

Ao tratar das desigualdades de gênero na educação, é usual abordar um conjunto de relações sociais que impactam nas maneiras pelas quais meninas e meninos se constroem como tais, pois, ao se colocar uma discussão de gênero no horizonte, é porque se busca destrinchar os processos de produção de sujeitos generificados. Para tanto, lanço mão de um arcabouço teórico sobre as masculinidades e feminilidades expressas pelas crianças estudadas nesta pesquisa. Por que tratar de masculinidades e feminilidades e não meramente de “meninos” e “meninas”? Quais são os trunfos dessa abordagem teórica e conceitual? Que desafios ela nos traz? Ao longo deste capítulo, procuro responder essas questões a fim de, ao teorizar sobre as masculinidades e feminilidades, construir os principais referenciais teóricos que orientarão as análises e discussões empreendidas neste estudo.

Início com uma discussão a respeito dos estudos de homens e masculinidades no Brasil, com o intuito de contextualizar o campo com o qual este estudo dialoga, bem como apresentar o terreno sobre o qual se assentam suas virtudes e limitações. Embora esteja fora do escopo desta pesquisa o mapeamento com abrangência e profundidade das origens dos estudos de homens e masculinidades, uma breve reflexão é valiosa para se entender seu surgimento, desenvolvimento e consolidação, em particular no contexto brasileiro. Em seguida, apresento os fundamentos teóricos e epistemológicos, de acordo com meu entendimento, do conceito de masculinidades tal qual teorizado pela principal referência deste estudo: a socióloga australiana Raewyn Connell⁵. Nesse tocante, procuro não apenas conceituar as principais ideias que norteiam a construção das masculinidades e feminilidades, enquanto prática assim como em teoria, como também pontuo algumas de suas restrições e incompletudes. Por fim, teço algumas reflexões que procuram avançar em tais lacunas a partir de exercícios teóricos desenvolvidos ao longo do trabalho de construção desta dissertação.

⁵ Raewyn Connell nasceu em Sidney, Austrália, em 1944. Nascida Robert William Connell, a autora realizou uma transição para o sexo feminino décadas após ter se tornado uma autora mundialmente conhecida. Em função disso, boa parte de sua obra está assinada como Robert W. Connell ou apenas R. W. Connell. Ultimamente, a autora vem reeditando seus livros para exibir seu nome social. Em respeito à sua escolha, formatei as referências à sua obra obedecendo a sua designação atual.

1.1 Os estudos de homens e masculinidades no Brasil

O desenvolvimento dos estudos de homens e masculinidades no Brasil, ou pelo menos das vertentes das quais este trabalho mais se aproxima, remonta à consolidação das pesquisas sobre mulheres e gênero no interior da academia e da comunidade científica do país. Trata-se da expressão de um campo de estudos⁶ que, ao se firmar nos grupos de pesquisa (os chamados *núcleos*) das universidades brasileiras, caminhou no sentido de substituir o termo “mulheres”, característico da militância feminista durante o regime militar e a transição democrática (COSTA, 2000), pelo conceito de “gênero”, o qual trazia implícito, nessa revisão epistemológica, um amadurecimento teórico e, por que não, político das temáticas relativas às mulheres, homens, identidades e diferenças sexuais e de gênero (COSTA; SARDENBERG, 1994).

Em consonância com o que afirmei na Introdução, o conceito de gênero permite, por um lado, uma compreensão mais abrangente das relações entre homens e mulheres, ao sublinhar o aspecto histórico e socialmente construído do sexo e dos sistemas de relações que o tornam mais ou menos relevante para a construção das diferenças socialmente percebidas entre indivíduos e grupos (CARVALHO, 2011a), além de possibilitar a reflexão sobre *outros gêneros* que escapam do binarismo excludente social e politicamente imposto. Por outro lado, efeito colateral desse processo é o relativo distanciamento entre o conceito de gênero e o ativismo feminista, em virtude de a própria categoria “mulher” ter sido colocada em xeque na ação de se questionar essencialismos de todas as sortes (PISCITELLI, 2002). Esse fenômeno gerou e, em certos casos, ainda tem gerado reações por parte da militância contra a utilização da noção de gênero para se tematizar problemas relativos às mulheres, ao sexismo e ao dito patriarcado (e.g. SAFFIOTI, 2004; para uma revisão, ver PISCITELLI, 2002), dado o caráter potencialmente desmobilizador do conceito de gênero, latente no risco de se fragmentar ou mesmo se desempoderar as mulheres (MATOS, 2008).

⁶ Refiro-me à noção de “campo de estudos” de modo abrangente, sem me comprometer com os estudos da Sociologia do Conhecimento no que tange aos conceitos de “campo” ou “disciplina”, apenas com o intuito de designar um conjunto de trabalhos, ainda que heterogêneo, que circula em torno de temáticas similares.

Com os estudos de homens e masculinidades, não foi diferente. De uma produção acadêmica consolidada e influenciada pelo ativismo feminista nos idos de 1980 em diante, partiu-se para um progressivo distanciamento dos artifícios teóricos e conceituais caros à militância para, em seguida, se considerar a possibilidade de não só rediscutir as relações de gênero a partir de um olhar plural, ambíguo e fluido, como também trazer os homens para o debate sob o prisma das masculinidades múltiplas e hierárquicas. Não é de se estranhar que a introdução dos homens nos estudos de gênero tenha soado incômoda para amplos setores feministas que, de diferentes maneiras, temiam a perda do protagonismo das mulheres em pautar as pesquisas, as teorias e as conceituações na área. Lutou-se tanto, enfim, para que as mulheres conquistassem um espaço na academia e na produção de conhecimento, que abordar os homens e as masculinidades podia soar inclusive como uma afronta a esses avanços ou mesmo um retrocesso no intento de se pensar gênero para além das especificidades de uma ou outra categoria social (PISCITELLI, 1998). Oportunamente, os estudos de homens e masculinidades se mostraram, a exemplo dos estudos feministas e de gênero, igualmente permeados por contradições e disputas, que se traduziram em desdobramentos e caminhos variados até a consolidação do que conhecemos, atualmente, por *estudos de homens e masculinidades*.

Ao longo de seu desenvolvimento, foram três as principais vertentes dos estudos de homens e masculinidades no Brasil, as quais ecoam cada uma das três disciplinas que as originaram: a psicologia social, a antropologia e a sociologia (VIGOYA, 2001). A primeira das três vertentes, em menor ritmo de produção acadêmica, deriva dos trabalhos no âmbito da psicologia e afins de Sócrates Nolasco, Luiz Cuschnir e Paulo Silveira. De acordo com Arilha, Unbehau e Medrado (1998), tais estudos, que se iniciaram a partir da década de 1980, não encontraram suficiente ressonância nos variados espaços de produção de conhecimento. Também chamados de *mitopoéticos*, uma vez que enfatizavam um suposto “mito da masculinidade”, esses estudos colocaram em cena o debate sobre os homens contemporâneos e as problemáticas em torno da construção do universo masculino, bem traduzidas na noção de “crise de masculinidade” (NOLASCO, 1993). Sem adotar uma perspectiva sociológica ou antropológica, e correndo em paralelo ao desenvolvimento dos estudos feministas e de gênero, esses trabalhos lançavam mão de conceitos como “identidade masculina” e “subjetividade masculina”, frequentemente visando a algum tipo de intervenção clínica ou psicossocial.

Ainda que os referenciais teóricos desta dissertação estejam distantes dessa abordagem, cabe mencioná-la aqui porque foi justamente esta que inaugurou os estudos de homens e masculinidades no Brasil. Estimulados por discussões acerca da paternidade, sexualidade e conflitos psicológicos masculinos, os estudiosos filiados a essa corrente organizaram diferentes seminários em meados dos anos 80 e 90 – vide o seminário “Macho, masculino, homem” em 1985, na cidade de São Paulo – que deram corpo a esse campo de pesquisa (SOUZA, 2009).

Nesse contexto, tornou-se central a noção de que os homens estariam vivenciando uma suposta crise frente às transformações morais e comportamentais das mulheres, advindas dos avanços feministas. Além de apresentar grande apelo comercial e midiático⁷, perspectivas como essa, em outros cantos do mundo, foram as principais responsáveis pelo desenvolvimento de uma abordagem conservadora, vitimista e até mesmo antifeminista dos estudos de masculinidade. À guisa de exemplo, Pedro Paulo de Oliveira (2004) narra como no contexto estadunidense grupos de homens se reuniam para compartilhar angústias e incertezas acerca de sua hombridade supostamente ameaçada, na linha do que Connell (1995, p. 194) chamou de “terapias da masculinidade”, ou seja, uma tendência em se ignorar questões sociais e políticas envolvidas nas construções de masculinidade, em especial os privilégios de gênero a elas associados, em nome de uma ênfase sobre problemas emocionais de foro privado.

Além dos Estados Unidos, tal abordagem pode ser encontrada em outros países anglo-saxões, tais como Reino Unido e Austrália. Nessas nações, um corpo de pesquisas deliberadamente conservador pautou os estudos de masculinidade, tornando-os uma espécie de reação às conquistas feministas. É o caso, a título de ilustração, da influente obra *Iron John* do australiano Robert Bly (1990) e do alarmismo gerado em torno do “fracasso escolar” de meninos na Inglaterra, o que, em resposta, levou à promulgação de políticas públicas para contratação de professores do sexo masculino com o objetivo de transformar as escolas em espaços “menos femininos” (ASHLEY; LEE, 2003; RINGROSE, 2013). A respeito do contexto australiano, pesquisadores feministas, tais como Chris Beasley (2012) e Bob Pease (2010), optam por ainda se referirem aos estudos de homens e masculinidades como *critical*

⁷ Em abril de 2000, o psiquiatra Luiz Cuschnir concedeu uma entrevista nas páginas amarelas da revista *Veja* intitulada “A Crise do Macho”. Nessa conversa, seu argumento se desenvolve no sentido de denunciar que os homens seriam o “sexo frágil” da atualidade, vivendo obcecados pelo trabalho e acuados com a obrigação de dar prazer às suas esposas.

studies of men and masculinities, em uma clara tentativa de, ao adotar o adjetivo “críticos”, distanciar tais estudos de suas abordagens reacionárias (CONNELL, 2013).

No Brasil, essa perspectiva não se desenvolveu a ponto de aticar um entendimento vitimista acerca dos homens e masculinidades e, ainda hoje, mantém-se em uma posição marginal na produção de conhecimento dentro desse campo, com poucas influências sobre as áreas sociológica e educacional. Há de se ressaltar que, ao contrário dos países anglo-saxões, em que os estudos de masculinidade eram geralmente espaços para que *homens pesquisassem homens*, esse campo de estudos no Brasil (e na América Latina como um todo) foi desde o início protagonizado por autoras e pesquisadoras – em suma, mulheres – feministas (GUTMANN; VIGOYA, 2005). Logo, na mão de pesquisadoras feministas que, das relações de gênero, passaram a escrever sobre masculinidades, o campo foi revestido com tonalidades igualmente feministas. Estas garantiram, até certo ponto, um distanciamento da tendência vitimista que tanto gerou receio e desconfiança na discussão sobre masculinidades em outras regiões do globo.

A segunda abordagem sobre homens e masculinidades, a qual não será explorada em profundidade neste texto, abarca um conjunto de estudos antropológicos cujo foco reside sobre homens gays e tem como um de seus principais expoentes no Brasil o antropólogo Richard Parker. Incentivados pela visibilidade do movimento LGBT e pela crise da AIDS, numerosos estudos foram lançados na década de 1990 discutindo a sexualidade masculina e, em especial, a *homossexualidade masculina* (Cf. CARRARA; SIMÕES, 2007; para uma revisão, ver ARILHA; UNBEHAUM; MEDRADO, 1998). Se, por um lado, essas pesquisas fortaleceram a investigação acadêmica sobre homens e masculinidades, por outro, dialogaram mais diretamente com a questão da diversidade sexual, identidade de gênero e movimento LGBT, tendendo a se afastar da perspectiva conneliana de masculinidades e aproximando-se das vertentes pós-estruturalistas e *queer* dos estudos feministas e de gênero.

Por último, mas não menos importante, encontra-se um leque amplo de estudos de caráter sociológico e igualmente tributários do feminismo. Essas pesquisas, cuja obra basilar é, entre outras, o livro *Homens e masculinidades: outras palavras*, organizado por Margareth Arilha, Sandra Unbehaum e Benedito Medrado (1998), derivaram tanto de diálogos teóricos

com a obra de Raewyn Connell (1987; 2005⁸), quanto de interlocuções latino-americanas com pesquisadores do Chile, Peru, México e de outros países⁹. Essas leituras marcaram o desenvolvimento do Grupo de Estudos sobre Sexualidade Masculina e Paternidade (GESMAP), que surgiu do interior da organização não governamental sediada em São Paulo ECOS – Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana, tendo o apoio, a princípio, da Fundação Ford e Fundação MacArthur¹⁰.

Apesar de sua importância como um marco na organização de um conhecimento sociológico sobre homens que já vinha se consolidando no bojo dos estudos de gênero, a obra em questão não se ocupa de dar os primeiros passos na edificação de um corpo teórico sobre o tema. Em diálogo com o conceito de masculinidades formulado por Connell, o livro consiste em uma coletânea de pesquisas acadêmicas e relatos de intervenções sociais que, em comum, focam o lado masculino das relações de gênero, posto que este conceito, na compreensão dos autores, não deve ser entendido como sinônimo de “mulheres” e implica necessariamente uma abordagem relacional, a partir de “uma dinâmica social que hierarquiza as relações entre o masculino e o feminino” (ARILHA; UNBEHAUM; MEDRADO, 1998, p. 24). Nesse sentido, a obra é emblemática nos seus esforços de dialogar com as contribuições teóricas oriundas do amadurecimento daquele conceito, tal como desenvolvi anteriormente. Reconhece-se, ademais, a relativa ausência de um debate público e científico sobre homens em temas tão relevantes quanto reprodução, sexualidade e paternidade – tópicos que não apenas dão o tom da obra, como também são o foco de uma parcela considerável dos estudos de homens e masculinidades no Brasil e na América Latina (GUTMANN; VIGOYA, 2005).

Em revisão bibliográfica, Mara Vigoya (2001) assinala que os temas que marcaram a pesquisa acadêmica, no âmbito dos estudos latino-americanos sobre homens e masculinidades, desde as décadas de 1980 e 1990 foram: identidade masculina, paternidade, práticas e representações da masculinidade, homossociabilidade, saúde reprodutiva e sexualidade masculina. Em coautoria com Matthew Gutmann, a autora publica uma nova revisão poucos anos mais tarde (GUTMANN; VIGOYA, 2005), em que se confirma o

⁸ A obra *Masculinities*, ainda não traduzida para o português, foi publicada inicialmente em 1995 e teve sua segunda edição lançada dez anos mais tarde (CONNELL, 2005). Desde o início, exerce grande influência nos estudos de masculinidade e concorreu intensamente para a demarcação do campo.

⁹ Além da obra de Raewyn Connell e autores latino-americanos, outros pontos de partida internacionais, advindos do Norte global, foram os estadunidenses Michael Kimmel e Michael Messner (2012[1989]) e o português Miguel Vale de Almeida (1995).

¹⁰ Agradeço à Sandra Unbehaum e ao Jorge Lyra pelas entrevistas concedidas, cruciais para a tentativa de se reconstruir parte dessa história.

interesse acadêmico nesses temas, com o acréscimo de tópicos como raça/etnia, trabalho e o fenômeno do *machismo*. Nota-se, assim, que as temáticas relativas à educação e à infância, fundamentais para este trabalho, não podem ser consideradas basilares para o desenvolvimento desse campo de estudos – o que, evidentemente, não significa desconsiderar que estas possam estar presentes.

É fato que, conforme sinalizaram Gutmann e Vigoya (2005), a prioridade da academia latino-americana, no que tange às pesquisas sobre masculinidades e feminilidades, esteve voltada à produção de um corpo de conhecimentos que pudesse ser *útil*, do ponto de vista das políticas públicas e intervenções sociais, e, conseqüentemente, que estivesse a serviço da resolução de problemáticas de cunho social, como a desigualdade de renda, a violência urbana e doméstica e a precariedade da oferta de saúde pública, entre outros desafios estruturais e estruturantes das sociedades localizadas ao Sul da linha do equador – não à toa, diversos outros teóricos sulistas atuaram na fronteira entre ativismo e academia, na medida em que os contextos sociais em que viviam, e onde exerciam o ofício intelectual, também estiveram relacionados a situações de luta política (CONNELL, 2012a). Por mais que esse viés denotasse um comprometimento político, mais até do que científico, da produção de conhecimento no âmbito dos estudos de homens e masculinidades no Brasil e entre nossos vizinhos latino-americanos, essa perspectiva de consolidação e amadurecimento do campo se deu à custa de uma teorização mais profunda, crítica e sistemática em relação ao que vinha se desenvolvendo.

Portanto, apesar da existência de um conjunto de trabalhos¹¹ – ainda não cristalizado em uma disciplina, muito embora suficientemente extenso para que uma revisão bibliográfica seja capaz de organizá-lo em tópicos –, é possível afirmar que ainda é ausente, no Brasil, um exercício sistemático de análise, compreensão e teorização das masculinidades brasileiras. Essa lacuna é evidenciada, por exemplo, pela escassez de livros publicados sobre a temática: além da obra de Arilha, Unbehaum e Medrado (1998), destaca-se a coletânea *Masculinidades* organizada por Mônica Schpun (2004), o ensaio *A Construção Social da Masculinidade* de Pedro Paulo de Oliveira (2004) e o livro *Homens na Intimidade: Masculinidades Contemporâneas* de Sandra Garcia (2006). Em função dessa falta, o grosso da produção nacional dentro desse campo de estudos permaneceu e ainda permanece dependente de chaves

¹¹ Para uma revisão sobre os estudos de masculinidades e feminilidades entre jovens no Brasil, ver Carvalho, Souza e Oliveira (2009).

teóricas formuladas internacionalmente e que, justamente por isso, não apreendem com a devida abrangência e precisão as particularidades da realidade social brasileira.

Com efeito, há cerca de meia dúzia de periódicos internacionais voltados à produção sobre masculinidades (CONNELL, 2012b): nenhum deles se encontra ancorado no Sul global. Em nosso país, não há sequer uma revista acadêmica destinada aos estudos de homens e masculinidades, embora periódicos de alta circulação como, por exemplo, a *Revista de Estudos Feministas* e os *Cadernos Pagu*, sejam palco de eventuais publicações oriundas desse campo, e já tenham servido a valiosas reflexões, tais como a discussão consumada por Benedito Medrado e Jorge Lyra (2008, p. 809) acerca da constituição de “uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades”. No entanto, para esse campo de pesquisa, assim como para muitas outras áreas de conhecimento em Ciências Sociais, persiste uma divisão internacional do trabalho intelectual dentro da qual nós, residentes em países periféricos tanto na economia quanto na produção científica, nos encontramos incumbidos de realizar pesquisas empíricas que, em última instância, cabem à legitimação de esquemas explicativos, conceituais e teóricos usualmente gestados por intelectuais do Norte global, com ênfase na Europa Ocidental e Estados Unidos. Esse fenômeno, bem documentado por Connell em *Southern Theory* (2007), incide sobre a produção e circulação de conhecimento em gênero de variadas formas: o pretenso universalismo das teorias do Norte, a dificuldade em se publicar em periódicos estrangeiros, os privilégios que certas línguas apresentam sobre outras, a displicência em se abordar determinados temas, a ênfase em se reforçar estereótipos e exotismos do Sul, a baixa propensão em se “traduzir” as realidades locais do Norte para além de suas fronteiras, o aprisionamento das teorias do Sul dentro de seu próprio território, entre outros efeitos enumerados em distintos trabalhos (e.g. COSTA, 2000; CONNELL, 2007; 2012a; 2014; CARVALHO, 2014).

Não se trata, enfim, de promover uma espécie de *nacionalismo epistemológico*, senão de engajar-se com mais afinco na luta pela internacionalização do saber científico – ou, nos dizeres de Connell (2012b, p. 8, tradução nossa), na construção de um “domínio multicêntrico da produção de conhecimento em escala global” –, procurando dismantlar velhas fronteiras coloniais que se mantiveram intactas a despeito ou, paradoxalmente, em virtude da globalização. Os desafios para os estudiosos de gênero, quer sejam de masculinidades ou não, gravitam em torno da demarcação de um campo de pesquisa que se assente sobre uma multiplicidade de experiências e teorizações, de modo a evitar vieses

decorrentes de relações de poder em âmbito global que vão além da produção científica e remetem até mesmo a questões geopolíticas e socioculturais. Evidentemente, o fato de este trabalho dialogar fundamentalmente com a obra de uma autora australiana e, portanto, com uma intelectual assentada em país do Sul global¹², não o desobriga de adotar tais referenciais teóricos com cautela, ponderação e criticidade.

Cientes dessas considerações, nas próximas páginas deste capítulo, exponho minha compreensão a respeito da teoria gestada por Raewyn Connell a partir de uma apropriação que se pretende crítica e reflexiva. Ainda, ao longo das análises também lançarei mão de comparações entre minhas construções empíricas e os resultados de diversos estudos realizados em diversas regiões brasileiras e em outros países, com a finalidade de expandir o leque de diálogos teóricos e empíricos. Isso não significa desconhecer as especificidades das relações de gênero em cada contexto, numa perspectiva essencialista, mas a busca por uma interlocução que revele tanto similaridades quanto distanciamentos.

1.2 Masculinidades: a construção de um conceito

Nesta seção, procuro construir, de acordo com meu entendimento, o conceito de masculinidades. Para tanto, inicio com uma revisão crítica da noção de “papéis sexuais”, de modo a contextualizar o surgimento da conceituação que interessa a este trabalho. Em seguida, exponho as elaborações de Raewyn Connell sobre esses conceitos, bem como as contribuições de outras autoras e autores que igualmente se debruçaram em suas formulações teóricas. Por fim, discuto ressalvas e limitações que sinalizam lacunas nessa teoria,

¹² É controversa a classificação da Austrália enquanto um país do Sul global, haja vista sua cumplicidade com a geopolítica imperialista e colonialista perpetrada pelas antigas metrópoles da Europa e da América do Norte. Considerando o papel secundário da Austrália na tomada de decisões mundiais, na produção científica internacional e na economia global, há elementos para se compreender essa nação como sulista, muito embora a própria Connell reconheça que, diferentemente dos demais países do Sul, na Austrália são encontradas condições de vida e níveis de igualdade social e desenvolvimento econômico bastante superiores (ADELMAN; RIAL, 2013).

procurando destacar aspectos que devem ser mais bem explorados em estudos posteriores, bem como cuidados que devem ser tomados em meu próprio trabalho.

1.2.1 Crítica aos “papéis sexuais”

O ponto de partida para a compreensão do conceito de masculinidades é a crítica à noção de “papéis sexuais” – uma abordagem que, apesar das inúmeras desaprovações que tem sofrido na atualidade, ainda é bastante difundida nos estudos feministas e de gênero. Não por acaso, a principal autora dos estudos de masculinidades é também uma das principais críticas do conceito de “papéis sexuais” (Cf. CONNELL, 1987; 2005; 2009). Nas próximas páginas, exponho algumas limitações do conceito – sem deixar de lhe reconhecer alguns méritos – para compreendermos a brecha teórica que alimentou a superação da ideia de “papéis sexuais” via masculinidades e feminilidades.

A noção de “papel sexual” deriva diretamente do conceito de “papel social”, concebido no pensamento estadunidense da década de 1930 e que alcançou maior difusão no período pós-guerra. Em um dos ensaios de *Which way is up?*, Connell (1983) relata que os “papéis sociais” nasceram a partir de uma crise de legitimidade do capitalismo ocidental após a recessão econômica de 1929. Diante de um sistema econômico à beira do colapso, com implicações sérias sobre a organização da sociedade, à teoria dos “papéis sociais” coube a função de mascarar os problemas inerentes ao capitalismo, dentre os quais a luta de classes e a crise econômica, em nome de uma abordagem funcional-estruturalista que previa integridade, coesão e estabilidade nos assim chamados “sistemas sociais”. Nesse sentido, esses “papéis” prescreviam um conjunto de atitudes esperadas para o comportamento individual que refletiam conformidade a normas culturais adequadas a dada posição social (CONNELL, 2009). Posteriormente, o conceito foi aplicado a gênero. Na década seguinte, já se falava, no âmbito do pensamento sociológico do Norte global, em um “papel” masculino e feminino na sociedade, em relação ao qual todo comportamento que escapasse à norma deveria ser entendido como um desvio (CONNELL, 1987).

O norte-americano Talcott Parsons foi um dos principais sociólogos a escrever sobre os “papéis sexuais”, ao lado da russo-americana Mirra Komarovsky. Em 1956, aquele sustentou que o papel masculino era “instrumental”, ao passo que o feminino era “expressivo”, definidos em virtude das funções sociais diferentemente atribuídas a cada sexo (CONNELL, 2009). Ao contrário do que se poderia imaginar, a noção de “papéis sexuais” reconhece, desde sua origem, o caráter socialmente construído das diferenças de gênero; não se trata, em suma, de um reforço acrítico e imediato ao determinismo biológico. Aqui reside seu maior mérito e, também, sua maior artimanha: por não reiterar o traço simplista do pensamento biologizante, penetra com maior facilidade nos meios progressistas e entre aqueles que procuram realçar a construção social e cultural do gênero. Há indícios para se pensar que, justamente por essas razões, o conceito ainda se mostra operante. No entanto, suas limitações são inúmeras e não devemos nos furtar a expô-las.

Apesar de assegurar um estatuto de construção social às distinções de gênero, seu conteúdo baseia-se em uma perspectiva funcional-estruturalista que opera com as ideias de diferença e complementaridade, coerentes com a noção de um sistema social e suas demandas por integração e estabilidade, e não de desigualdade ou subordinação (CARVALHO, 2011a). A dimensão de poder, assim, sempre esteve excluída da noção de “papéis sexuais”, como nos recorda Connell (1995), o que baliza uma perspectiva relativamente ingênua da construção dos universos masculino e feminino, em que *os homens* e *as mulheres* – assim tomados, de modo unívoco – seriam complementares na manutenção e garantia de integridade de um “sistema de gênero” articulado a determinado “sistema social”. Exemplo importante, assinala Connell (2005), é constatar que não se fala em “papéis de raça” ou “papéis de classe” porque, entre brancos e negros ou ricos e pobres, as hierarquias sociais estão bastante claras e demarcadas.

Ademais, segundo essa perspectiva, “masculinidade e feminilidade são muito facilmente interpretadas como papéis sexuais internalizados, os produtos de uma aprendizagem social ou da ‘socialização’” (CONNELL, 2005, p. 22, tradução nossa). Tal tendência tem como efeito a homogeneização das categorias “homem” e “mulher”, visto que apenas duas possibilidades de papéis são vislumbradas: em suma, não nos permite enxergar as complexidades no interior de cada categoria. Ainda segundo Connell (2005), a construção de masculinidades e feminilidades é reduzida à mera assimilação passiva de normas e expectativas, o que ignora, com efeito, o lugar das contradições, rupturas e, evidentemente, o papel ativo que os sujeitos desempenham na sua própria socialização. Reforça-se uma

conceituação impositiva de que o que a “sociedade” dita ou espera, por exemplo, dos homens, é necessariamente aquilo que resta a eles praticarem: nada mais inadequado para compreender um conjunto de relações sociais em que a “crise” não é excepcional, e sim constitutiva das disputas em um terreno social permanentemente em transformação.

Quando estendemos a teorização dos “papéis sociais” para as crianças, a situação se agrava, haja vista que essa perspectiva funcional-estruturalista atribui, aos meninos e meninas, uma função excepcionalmente relevante na manutenção de tais “sistemas sociais”: a assimilação passiva e acrítica das normas sociais que possam garantir sua plena integração à sociedade (JAMES; JENKS; PROUT, 2004), para a qual ganham centralidade instituições como a família e a escola – que figuram entre as primeiras com as quais as crianças entram em contato em suas vidas. Esse movimento, na ânsia de justificar a reprodução dos ditos “papéis sociais”, se desdobra numa ênfase sobre uma concepção de socialização que sobreleva a importância das “agências de socialização” em detrimento do protagonismo dos sujeitos, conforme recorda-nos Chris Jenks (2002).

Esse quadro nos ilustra, em resumo, que um modelo teórico clássico para a compreensão das masculinidades e feminilidades (aqui entendidas simplificadamente como “papéis” masculinos e femininos) realiza os seguintes movimentos: primeiramente, enrijece a conceituação de masculinidades e feminilidades, minimizando a importância dos conflitos, da resistência e da própria agência dos sujeitos; ao mesmo tempo, supervaloriza as expectativas e representações sociais em torno do masculino e do feminino na compreensão de uma ordem social estruturada e funcional – toda e qualquer mudança seria externa, pois os sujeitos, em si, estariam desarmados para tensionar ou mesmo romper tais “papéis”.

Por mais que a teoria dos “papéis sexuais” traga atrativos teóricos, como o reconhecimento das construções sociais, a articulação entre aspectos estruturais e formação da personalidade, e as possibilidades de mudanças (embora um tanto débeis) nas relações de gênero (CONNELL 1987), ela se caracteriza por nutrir compreensões limitadas para a análise sociológica. Existem, em tempo, alternativas a essa abordagem. Abaixo, discuto a que considero a principal entre elas.

1.2.2 O que são masculinidades e feminilidades?

Resumida em uma única sentença, a masculinidade é uma “configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”, nos dizeres de Connell (1995, p. 188). Essa definição formal, ainda que sintetize suas principais noções, necessita ser destrinchada para ser mais bem apreendida. Nesta seção, exponho minha compreensão a respeito dos conceitos de masculinidade e feminilidade – com destaque para o primeiro, tendo em vista o grau de elaboração da teoria que o sustenta – com o intuito de ilustrar as bases teóricas, os trunfos e as problemáticas em torno de sua compreensão e aplicação.

Seguindo a definição conneliana de masculinidades como uma *configuração de prática*, evidencia-se a ênfase da autora sobre as “experiências concretas presentes no cotidiano de muitos homens e não apenas os comportamentos que as sociedades esperam dos homens nos diferentes contextos socioculturais” (ARILHA, 1998, p. 51). Esse adendo procura separar a conceituação de masculinidades de abordagens restritas à produção de discursos ou construção de identidades. Embora seja usual tomar como sinônimas as noções de “masculinidade” e de “identidade masculina” (e.g. DAMICO; MEYER, 2010), esse equívoco reitera o viés de se analisar gênero a partir de um olhar direcionado às *identidades de gênero*, concepção inadequada para a compreensão das masculinidades, posto que o interesse da abordagem sociológica das masculinidades reside não sobre as formas de identificação masculina, reconhecidamente fluidas, e sim sobre aquilo que homens e mulheres efetivamente fazem, no sentido sociológico do *fazer* enquanto uma prática social cujos efeitos são sentidos em um coletivo que a significa – são práticas, enfim, dotadas de uma racionalidade, como componentes da construção masculina que por sua vez está imbuída em um significado histórico acerca desse mesmo universo masculino (CONNELL, 1995). Trata-se da tentativa de despregar a noção de masculinidades da expressão, de cunho psicologizante, das *identidades* dos homens e, ao mesmo tempo, indicar que, embora as masculinidades possam lançar mão de práticas corporais para a sua manifestação (CONNELL, 2000), elas não estão reduzidas aos corpos.

O conceito ampara-se em duas relevantes fontes teóricas. Uma delas é a noção de *projeto*, tal qual concebido por Jean-Paul Sartre, “perseguido [pelos sujeitos] ao longo de um

período de muitos anos e através de muitas voltas e reviravoltas” (CONNELL, 1995, p. 190). Essa ideia é particularmente útil para se visualizar como as construções de masculinidades podem ser racionalmente concebidas pelos sujeitos – o que não implica destitui-las de esferas ligadas ao plano das emoções e do inconsciente. Um *projeto de masculinidade* envolve, em poucas linhas, a demarcação de modelos e representações masculinas no horizonte de determinados sujeitos, que, segundo Connell (2005, p. 122), podem até mesmo acarretar um “momento de engajamento”, no qual os sujeitos ativamente buscam a consecução de tal projeto ao longo de suas trajetórias de vida tendo de enfrentar, evidentemente, limites objetivos à concretização dos mesmos¹³. Para os sujeitos, não basta, enfim, proclamar a aproximação com uma masculinidade qualquer, pois, nas palavras de Raquel Souza (2010, p. 137), “a assunção individual de novos modelos de identidades sociais e de gênero não é suficiente para a conformação de novas masculinidades”. Assim, homens e mulheres são levados a lidar com as práticas de masculinidade e feminilidade acessíveis e disponíveis em uma dada circunstância social e histórica.

Decorrencia desse projeto de masculinidade permeado por ambiguidades e restrições tanto materiais quanto simbólicas, emerge o segundo referencial teórico que sustenta o conceito. Mesmo com o intento de construir uma teoria eminentemente sociológica, Connell dialoga diretamente com a obra de Sigmund Freud no que tange às histórias de vida marcadas por narrativas não homogêneas ou lineares, dotadas de contradições e esquecimentos (CONNELL, 2010). Não por acaso, as pesquisas sobre homens e masculinidades testemunharam um “momento etnográfico” em que boa parte da empiria lançava mão das metodologias de história de vida com o intuito de compreender as construções de masculinidades ao longo da trajetória pessoal e/ou profissional de diferentes tipos de homens (CONNELL, 2012b). Nesse ponto, reside um aspecto relevante das masculinidades e feminilidades: elas são construídas e retrabalhadas ao longo da vida por cada um de nós, que ora tomamos certos referenciais para orientar nossas práticas e perspectivas, ora tomamos outros. Em poucas linhas, José Damico e Dagmar Meyer (2010, p. 164) resumem que

formas de viver como homem e como mulher vão se conformando em processos educativos múltiplos e, por vezes, conflitantes, que nunca estão finalizados, através de práticas sociais e institucionais e de estratégias que produzem, naturalizando, masculinidades e feminilidades.

¹³ Essa noção é especialmente interessante para se pensar homens que ativamente buscam se distanciar de modelos hegemônicos de masculinidade, tais como homens ligados a diferentes tipos de ativismo como a militância feminista ou LGBT.

Outro aspecto da teoria das masculinidades também remete às suas origens. De acordo com Connell e Messerschmidt (2013), o conceito de masculinidades surgiu justamente para substituir tanto a noção de “papéis masculinos” quanto os modelos de patriarcado que, entre outras questões, levavam à homogeneização interna das categorias “homem” e “mulher”, subscritas em uma relação desigual de poder que inequivocamente atribuía ao *homem* o papel de opressor e, à *mulher*, de oprimida, a despeito das circunstâncias sociais e culturais que nutrissem tais formas de opressão. Para tanto, o primeiro trunfo do conceito de masculinidades e feminilidades é enfatizar a pluralidade de expressões do masculino e do feminino. Segundo Connell (1995), trata-se de um referencial que considera as heterogeneidades dentro dessas duas categorias, entendendo-as como passíveis de transformação. Em uma sociedade que opera com os gêneros masculino e feminino de modo bipolar, as masculinidades e feminilidades surgem como importantes noções para preencher cada gênero com uma multiplicidade de expressões, representações e práticas. Em circunstâncias diferentes, as masculinidades, por exemplo, poderiam nem sequer existir (CONNELL, 2005).

Essa variedade de masculinidades é construída pela articulação com demais fatores sociais. Cruzamentos com outras categorias, dentre as quais cor/raça, classe social, procedência regional e nacional, sexualidade, escolaridade, religião etc., informam referenciais distintos para a produção e reprodução do gênero e, ao mesmo tempo, apontam para acesso a patamares díspares de poder, privilégio e legitimidade. Esse leque de masculinidades, arranjadas em uma rede complexa de relações de poder – ou, para citar Érica Souza (2006, p. 185), um “espectro hierárquico de masculinidades” –, conduz ao estabelecimento de masculinidades que concentram mais privilégios em um determinado contexto, se comparadas a outras masculinidades ou mesmo a feminilidades. Emprestando a noção de *hegemonia* do italiano Antônio Gramsci, Connell (2005) cunha o conceito de “masculinidade hegemônica”, ideia que surge, pela primeira vez, em estudos sobre a desigualdade social em escolas australianas (CONNELL et al., 1982), é teorizada na obra *Gender and Power* (CONNELL, 1987), e logo se expande para outras áreas de conhecimento. Nas palavras da autora:

A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245)

Fala-se em hegemonia, e não propriamente em dominação, porque a sustentação de patamares de privilégio a determinadas masculinidades encontra alguma legitimidade social ou, pelo menos, certo grau de consentimento e participação dos grupos subalternos. É por isso que tratar de masculinidades hegemônicas não significa, obrigatoriamente, falar de masculinidades vis, cruéis e violentas. Connell e Messerschmidt (2013) lembram que, pelo contrário, é justamente o seu caráter hegemônico, o qual não é abertamente opressor ou autoritário, que a torna poderosa para estabilizar uma ordem de gênero desigual e injusta.

Com as feminilidades, é possível tecer análise semelhante, porém, dado que historicamente constata-se, em diversas sociedades, a permanente concentração de poder nas mãos de homens, não se diz da presença de uma “feminilidade hegemônica”, uma vez que as mulheres não detêm o poder no conjunto da sociedade (CARVALHO, 2011a) e, portanto, encontram-se geralmente desprovidas da possibilidade de hegemonizar determinadas representações de feminilidade. Em contrapartida, para não perder o referencial de formas de feminilidade socialmente legitimadas, é usual encontrar a denominação “feminilidade enfatizada” (CONNELL, 1987, p. 183; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 243). Ainda que as múltiplas formas de feminilidade não tenham sido estudadas de modo tão sistemático, conforme abordarei na próxima seção, as análises de Connell (1987; 2005) a respeito das masculinidades são bastante úteis para que não tomemos os conceitos de masculino e feminino como unidades separadas por uma rígida dicotomia (CARVALHO, 2011a) e, a partir disso, compreender qual é a multiplicidade de gênero que se expressa em variados meios sociais e que modelos sustentam determinados patamares de hegemonia ou dominação.

Nesse emaranhado de relações que unem dois atributos – pluralidade e hierarquias – diversas masculinidades e feminilidades se conformam ocupando posições distintas nas relações de gênero. A respeito das primeiras, Connell (2005) descreve, além das masculinidades hegemônicas (aquelas que ocupam o topo do espectro hierárquico), as masculinidades cúmplices (aquelas que se beneficiam dos privilégios masculinos, muito embora não os reivindiquem), as masculinidades subordinadas (aquelas que se aproximam das feminilidades por serem menos dotadas de poder), as masculinidades marginalizadas (aquelas que ocupam posições subalternas e de exclusão) e as masculinidades “de protesto” (aquelas que se voltam sistematicamente contra a ordem). O grande risco desse tipo de abordagem é cair em uma visão tipológica que, ao pesquisar as masculinidades em diferentes contextos, procura diferenciar *uma* masculinidade negra, *uma* masculinidade proletária, *uma*

masculinidade gay, *uma* masculinidade de negócios e assim por diante, atribuindo a cada uma delas um rótulo dentro desse espectro. Não acredito que reside nessa diferenciação das masculinidades o maior mérito do conceito e, para evitar tipologias e essencialismos, é preferível até mesmo evitá-la. Há inúmeros exemplos que indicam o quanto os sujeitos vivenciam mais de uma masculinidade, as quais são diferentemente evocadas a depender da ocasião. A título de ilustração, homens gays transitam entre distintas formas de masculinidade, ao se aproximarem de feminilidades ao mesmo tempo em que se beneficiam de privilégios sexistas, ao se conformarem ao exercício de certas opressões concomitantemente ao seu ímpeto de se rebelar contra a homofobia etc. Mais importante que buscar “tipos” de masculinidade seria apreender as relações, contextos e circunstâncias em que masculinidades e feminilidades são praticadas pelos sujeitos, individual e coletivamente.

Em resumo, Connell sustenta que existem múltiplas masculinidades, arrançadas e construídas em meio a relações de poder. A constituição de uma masculinidade não se daria pontualmente, dado que é fruto de um processo que se (re)constrói ao longo da vida, nem isoladamente, pois o conceito é relacional e depende de um emaranhado de relações e práticas sociais para ser percebido e construído como tal. Ademais, esse conceito tampouco seria fixo, na medida em que as relações de gênero são dinâmicas e históricas. Uma vez que no conjunto das relações sociais estabelecem-se hierarquias no âmbito material e simbólico, resultantes de relações de dominação, cumplicidade, subordinação e marginalização, as construções de múltiplas masculinidades levariam ao estabelecimento de uma masculinidade hegemônica, que se torna um importante referencial – mas não o único – de uma maneira de “ser homem” na sociedade (CONNELL, 2005).

1.2.3 Ressalvas e limitações

Há muitas restrições aos conceitos de masculinidades e feminilidades que, apesar de não os anularem para o estudo das relações de gênero, provocam revisões críticas indispensáveis para o avanço da produção de conhecimento no campo. Nesta seção, abordo sucintamente três delas, sem a pretensão de esgotá-las ou solucioná-las: (1) as dificuldades em se compreender o conceito de masculinidade hegemônica; (2) a subteorização do conceito de feminilidades; e (3) a pouca atenção dada às crianças e à infância.

A primeira delas refere-se à dificuldade de compreensão do conceito de masculinidade hegemônica. Organizado em um corpo teórico inicialmente publicado em *Gender and Power* (CONNELL, 1987), a magnitude e amplitude do conceito logo o fizeram circular por variados espaços de produção de conhecimento e orientar pesquisas nas mais diversas áreas. Sem negar o valor do conceito, essa ampla utilização também ocasionou um acúmulo de equívocos e vieses em sua compreensão (WEDGWOOD, 2009), os quais pressionaram a autora e um colaborador a considerarem, rebaterem e refletirem sobre essas críticas em artigo publicado originalmente em 2005 (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Nas próximas páginas, pontuo algumas dificuldades que eu mesmo enfrento na compreensão e aplicação do conceito.

Os maiores empecilhos à adoção do conceito de masculinidades hegemônicas giram em torno da compreensão prática de sua aplicação. Quer seja pelas inúmeras leituras realizadas a partir de interpretações próprias do conceito por diferentes autores/as, quer seja pelas diversas formas que a própria Connell empregou para formulá-lo (ou reformulá-lo), surgem muitas dúvidas a respeito do que sejam, de fato, as masculinidades hegemônicas e como vislumbrá-las na prática de pesquisa. Em sua enunciação original, Connell (1987, p. 183, tradução nossa) afirma que a masculinidade hegemônica é uma decorrência da “dominação global dos homens sobre as mulheres”. Em artigo amplamente conhecido no Brasil, Connell (1995) associa as masculinidades hegemônicas aos poderes mundiais dominantes, esses oriundos das sociedades ocidentais, tais como o imperialismo e a burguesia. Ao tratar de exemplos aplicados, Connell (2000) anuncia as masculinidades hegemônicas como aquelas formas de masculinidade culturalmente exaltadas, remetendo aos

homens que são tidos como modelos do sexo masculino, verdadeiros *heróis* celebrados na mídia e no senso comum. Já em *Masculinities*, quando retoma essa teorização, Connell (2005, p. 76, tradução nossa) resume as masculinidades hegemônicas como “a resposta atualmente aceita para o problema da legitimação do patriarcado, a qual garante (ou procura garantir) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres”. Mais recentemente, Connell (2009) relaciona a masculinidade hegemônica a uma “narrativa canônica” da própria masculinidade, associada à força física, às habilidades esportivas e à heterossexualidade, que os garotos seriam impelidos a tomar como exemplo, muito embora dificilmente a personifiquem por completo.

Nota-se, assim, que há uma sobreposição de maneiras de se compreender e aplicar o conceito de masculinidades hegemônicas advindas da própria autora que o concebeu. Essas dúvidas alocam-se especialmente sobre a noção de hegemonia que qualificaria essas formas dominantes de masculinidade. O que seriam, enfim, as masculinidades hegemônicas em um país como o Brasil: as masculinidades dos grupos sociais dominantes (i.e. empresários de grandes corporações, políticos de alto escalão, líderes religiosos)? As masculinidades culturalmente exaltadas na mídia e/ou no imaginário popular (e.g. celebridades)? As masculinidades associadas à virilidade, ao machismo e à heteronormatividade (aqui entendidos como atributos tradicionalmente masculinistas)? A essa altura, volto ao ponto que abordei no início deste capítulo, qual seja, da falta de estudos que procurem teorizar as masculinidades brasileiras e, assim, estabelecer parâmetros para que possamos verificar com maior acuidade as posições de hegemonia, cumplicidade, subordinação, marginalização etc., que estão em jogo.

Em parte, parece-me que essa dificuldade se deve a certa desarticulação entre os referenciais teóricos que têm se tornado predominantes nos estudos feministas e de gênero no Brasil e os estudos de homens e masculinidades. É fato que a noção de poder que Connell emprega para calibrar o conceito de masculinidades hegemônicas está distante de uma perspectiva pós-estruturalista, adotada por Scott, Nicholson e Butler, que discuti previamente. Há um descompasso entre os estudos de homens e masculinidades e as teorizações contemporâneas sobre gênero e sexualidade (dois elementos vistos cada vez mais como esferas inseparáveis; e.g. BUTLER, 2010a; LOURO, 2010). Ao contrário do conceito de gênero enunciado por Scott (1995), as masculinidades não se encontram amparadas por uma abordagem foucaultiana das relações de poder, tampouco enfatizam o plano dos discursos ou a díade poder-saber (*pouvoir-savoir*). Na visão de Beasley (2012, p. 754), os estudos de

homens e masculinidades concentram-se sobre um “estruturalismo fraco” (*weak structuralism*) que passou comparativamente intocado pelas críticas pós-modernas que tanto influenciaram outras áreas dos estudos feministas e de gênero. Por “estruturalismo fraco”, entende-se uma perspectiva que, em contraste ao funcional-estruturalismo do século passado, pluraliza as estruturas de poder, reconhece a agência dos sujeitos em suas práticas de resistência e reprodução, admite as possibilidades de mudança social, compreende uma relação dialética entre sujeitos e estruturas etc. Além disso, a autora comenta que Connell retoma a formulação de patriarcado, amplamente criticada pelo feminismo pós-estruturalista (Cf. SCOTT, 1995; PISCITELLI, 2002), como uma estrutura de opressão historicamente específica, dentro da qual se entende a “hegemonia como um meio estratégico por meio do qual o consenso com a norma patriarcal é naturalizado e, assim, reproduzido” (BEASLEY, 2012, p. 756, tradução nossa). Connell, portanto, é uma autora eminentemente materialista, orientada por uma noção de poder pautada pela desigualdade, opressão e exclusão, e preocupada com a visualização de estruturas de dominação e subordinação que norteariam as práticas dos sujeitos sociais – apesar de não dialogar diretamente com o pós-estruturalismo, a autora não descarta as dimensões simbólica e linguística; muito pelo contrário, estas estão presentes em conceitos centrais de sua obra, como, por exemplo, na própria noção de masculinidade hegemônica.

Por um lado, é verdade que o conceito de masculinidade hegemônica trouxe contribuições decisivas ao entendimento das dinâmicas das masculinidades e feminilidades, dentre as quais cito: a ideia de que essas configurações de práticas são plurais e estão imbuídas em relações de poder; a consideração acerca de um padrão de hegemonia que não se efetiva necessariamente por instrumentos de dominação autoritária, violência e força bruta; a falta de correlação entre formas hegemônicas de masculinidades e aquelas mais comumente desempenhadas pelos sujeitos; e o reconhecimento das possibilidades de mudança, dado que a hegemonia é passível de ser questionada e confrontada. Por outro lado, modelos simplistas de relações sociais, em que todas as masculinidades e feminilidades giram em torno de uma dominação global difusa, devem ser rejeitados. Junto com eles, a abordagem tipológica e essencialista de masculinidades, sejam elas hegemônicas ou não. Restaria, então, a tarefa de complexificar a compreensão acerca das masculinidades hegemônicas, trazendo subsídios distintas sociedades, incluindo a brasileira, para que melhor possamos vislumbrar que masculinidades operam em um país como o nosso. Essa tarefa vai muito além das

possibilidades desta dissertação e, ao utilizar o conceito de masculinidades hegemônicas na interpretação de minhas construções empíricas, busquei levar em consideração essa limitação.

Além das dúvidas a respeito das masculinidades hegemônicas, existem também incertezas sobre a compreensão das feminilidades, as quais compõem o segundo tópico desta seção. É perceptível, ao longo deste capítulo, que os esforços em se discutir masculinidades e feminilidades resultam, frequentemente, na ênfase daquelas em detrimento destas. Não se trata de economia de espaço, nem de negligência ao conceito, e sim de um desafio teórico interposto pelo próprio referencial adotado: não se costuma tratar, dentro ou fora do Brasil, de um “campo de estudos sobre feminilidades”. Ainda que o conceito de feminilidades de fato exista, sua construção remete a um histórico bastante diferenciado ao que vim discutindo até aqui: além de não derivar dos estudos sobre homens e masculinidades, nunca ocupou uma posição de relevo dentro dos estudos feministas e de gênero (PISCITELLI, 1998). Consequentemente, abordar masculinidades e feminilidades encontra certos empecilhos, na medida em que nossas análises colocam lado a lado dois conceitos que, por certo, não estão em pé de igualdade em seu grau de desenvolvimento teórico.

Ainda na virada do milênio, a inglesa Diane Reay (2001, p. 128, tradução nossa) chamou a atenção para a “necessidade urgente de se pesquisar a construção e expressão de feminilidades”. Em sua perspectiva, essa constatação se embasa na importância de, ao se estudar o sucesso escolar de meninas, se investigar não apenas as masculinidades que são construídas no interior da instituição escolar, como também as feminilidades, as quais sinalizam para as múltiplas formas de expressão feminina em maior ou menor conformidade com as expectativas escolares¹⁴. Nesse artigo, a autora discute que nem todas as meninas – nem mesmo aquelas dotadas de um comportamento mais obediente às regras da escola – são necessariamente passivas e que, em muitos casos, elas estariam até mesmo rejeitando um discurso da “feminilidade subordinada”, o qual encerraria as garotas em uma posição de submissão e passividade *por serem garotas* e, supostamente, desprovidas de poder nas relações de gênero.

Esse retrato, bem delineado por Reay (2001), denuncia certa fragilidade teórica, em decorrência da falta de ferramentas analíticas para avançar o debate sobre o campo das feminilidades: como se poderiam compreender as múltiplas e desiguais feminilidades? A

¹⁴ Uma revisão sobre os estudos que procuram entender as feminilidades no contexto escolar pode ser encontrada no texto de Carrie Paechter (2006).

partir de qual conceito de poder, e alocado sobre qual esfera, se construiria um espectro hierárquico de feminilidades? Que ganhos esse poder conferiria às mulheres em tais posições sociais? Na ausência dessas reflexões, o conceito de feminilidades permanece relegado a uma condição de subteorização e, conseqüentemente, de fragilidade. Um exemplo dessa lacuna é apresentado por Clare Bartholomaeus (2012): ao se afirmar, como fiz anteriormente, que as ditas “masculinidades subordinadas” (e.g. homens gays em uma sociedade heteronormativa) são aquelas que mais se aproximam das feminilidades, antes de tudo é necessário indagar *com quais* feminilidades esses homens mais se relacionam. Caso contrário, estar-se-ia tomando o conceito de feminilidades de maneira incoerente com o referencial teórico adotado. Afinal, uma pluralidade de masculinidades deve ser acompanhada de uma compreensão que considere, também, uma multiplicidade de feminilidades, haja vista que é desse movimento que se analisa a construção do masculino e do feminino. Se o reconhecimento de um se dá à custa do outro, é porque se está diante de um quadro de assimetria entre o desenvolvimento teórico dos dois conceitos.

Essa problemática, em suma, aponta para uma dificuldade dos estudos feministas e de gênero – mais até do que dos estudos de homens e masculinidades – em teorizar as ambiguidades, a fluidez e a pluralidade de feminilidades nos mesmos termos adotados para se entender o espectro hierárquico de homens e masculinidades. Isso não significa dizer que os estudos feministas e de gênero nunca se ocuparam de compreender as mulheres em suas variadas expressões. Pelo contrário, inúmeros embates do feminismo se deram em torno da interrogação de *quais* mulheres estariam sendo representadas pelo movimento e, ao mesmo tempo, pautadas pela produção de conhecimento científico. Exemplos desses questionamentos são numerosos e incluem discussões acerca das mulheres negras (hooks, 2000; COLLINS, 2009), latinas (DE BARBIERI, 1993), asiáticas (BULBECK, 1998), lésbicas (BUTLER, 2010a), transexuais (CONNELL, 2012c), entre outras. Esse movimento, bem resumido por Antônio Flávio Pierucci (1999, p. 145), caracteriza-se por ter

deslocado o foco da relação dualista macho/fêmea, da oposição simples entre duas essências complementarmente sexuadas, Homem e Mulher, ampliando-o ao máximo para poder contemplar as experiências vitais das mulheres que as diferenças de raça, classe, etnicidade, religião, sexualidade, idade e geografia produziram para além da diferença de gênero.

Tem-se, portanto, um esforço de se considerar, do ponto de vista político, e de se teorizar, no âmbito acadêmico, a diversidade de experiências femininas de modo que a bandeira da igualdade não seja hasteada sobre o apagamento das diferenças – aliás, é

justamente dessa tensão que nasce o profícuo debate igualdade *versus* diferença, tão rico à crítica e autocrítica feminista (SCOTT, 2000; 2005). Esse empenho não deixa de ser uma tentativa de abordar as múltiplas e hierárquicas feminilidades, muito embora a discussão envolvida em tal processo não tenha sido apresentada nos termos de um possível “campo de estudos de feminilidades”. Assim, a noção de que as mulheres são diferentes entre si e que acessam a distintos patamares de poder acompanha os estudos feministas e de gênero há décadas (CONNELL, 2009). Talvez seja o momento, então, de tais estudos canalizarem de modo mais sistemático esse legado a partir de uma perspectiva acerca das feminilidades propriamente ditas. Ao se propor a enveredar pela compreensão das masculinidades e das feminilidades, este trabalho procura estar atento às múltiplas expressões do feminino entre as crianças estudadas na pesquisa.

O terceiro aspecto digno de ser problematizado nesta discussão é a frágil articulação entre os estudos da infância, em particular a Sociologia da Infância, e estudos feministas e de gênero, dentre os quais o próprio campo de estudos de masculinidades (ERIKSSON, 2007)¹⁵. A emergência da Sociologia da Infância, a qual entende a infância como um “fenômeno social” (QVORTRUP, 2011), estimulou uma revisão dos paradigmas vigentes para a compreensão das crianças no âmbito da Sociologia (Cf. MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001; QUINTEIRO, 2002). Ao se tomar as crianças como uma construção sociocultural, desafios epistemológicos e políticos são colocados no que tange ao lugar social ocupado pelas crianças, historicamente relegadas a um papel secundário no qual suas particularidades, vozes e olhares não eram sequer considerados legítimos na produção de conhecimento e na prática política. Em virtude dessa condição de *minoridade ontológica*, a prioridade dos sociólogos da infância, de acordo com Manuela Ferreira (2004), foi mover esforços no sentido de definir a categoria “infância” propriamente dita, mesmo que isso significasse um viés homogeneizante sobre a diversidade de crianças e, portanto, menos atenção para outras categorias sociais, tais como gênero, etnicidade e classe – o saldo foi, na visão da autora, uma tendência à abstração das heterogeneidades entre as crianças.

Por ser uma disciplina em vias de demarcação de campo e de consolidação nas Ciências Sociais, a infância foi tomada como uma construção social baseada, sobretudo, em relações etárias e geracionais, segundo Manoel Sarmiento (2005). Em decorrência disso, fincou-se uma primazia da categoria idade sobre as demais, e tratou-se de circunscrever as

¹⁵ Agradeço à colega Clare Bartholomaeus pela troca de conhecimentos e experiências sobre gênero e infância.

crianças a partir de um dualismo adulto-criança e das relações de poder em torno dessa dicotomia. Não é um problema a infância sustentar-se principalmente pelas categorias idade e geração, haja vista que a infância é uma “categoria social do tipo geracional. [...] Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais” (SARMENTO, 2008, p. 22). Há paralelos com gênero, ele mesmo amparado nas relações entre os sexos. É notável, porém, a relativa ausência de gênero da produção de conhecimento em Sociologia da Infância ou, quando mencionado em tais estudos, usualmente restrito a uma abordagem comparativa entre os sexos, uma mera listagem de diferenças entre “meninas” e “meninos”, sem que sejam questionadas as circunstâncias sociais, históricas e culturais de produção dessas diferenças (BARTHOLOMAEUS; SENKEVICS, 2015); esse aspecto foi suficientemente debatido por Barrie Thorne em seu clássico *Gender Play* (1993).

Não deixa de ser surpreendente que, ainda na atualidade, haja autores, como o dinamarquês Jens Qvortrup (2010, p. 1135), defendendo que “priorizar a diversidade é descartar o reconhecimento da infância como segmento estrutural ou como categoria generalizada”; nesse texto, gênero é mencionado explicitamente pelo autor, para quem as pesquisas sobre gênero e infância não trazem informações sobre as relações etárias e geracionais, consideradas prioritárias para a definição do campo. Qvortrup chega mesmo a questionar se não estaríamos “perdendo de vista a posição e o *status* comum às crianças quando as visualizamos pelas lentes da diversidade” (2010, p. 1126). Em resposta, indago se é realmente possível abarcar uma “posição comum” entre as crianças do mundo à parte de um olhar sobre as heterogeneidades que marcam as trajetórias e experiências delas, mesmo que esse olhar sobre a diversidade contribua, em última instância, para algum grau de generalização da categoria “infância”. Afinal de contas, concordo em parte com Allison James (2007) quando a pesquisadora afirma que, embora as crianças tenham muito em comum – dado que constituem uma categoria presente na maioria das sociedades (mas não necessariamente em todas, e aí reside nossa discordância) –, as maneiras pelas quais as crianças vivenciam esses lugares sociais compartilhados podem diferir agudamente.

Nesse sentido, aquilo de que Qvortrup mais tem receio é o que mais me entusiasma. Quando se afirma que as crianças são, na verdade, bastante diferentes, não se está negando a noção de infância, e sim realçando que há uma categoria comum – a infância – a partir da qual se realiza inflexões para as diferenças que caracterizam as crianças. Debate similar a esse foi empreendido acima, quando se elucidou as disputas em torno da categoria “mulher”, hoje compreendida sob a ótica da pluralidade e das “diferenças que fazem diferença” (PIERUCCI,

1999, p. 119). Assim, por mais que a infância seja, ao mesmo tempo, uma construção social e uma categoria estrutural, reforçar a noção de que esta é *a única categoria* ou *a categoria mais importante* para entender as crianças, em todos os contextos, espaços e momentos, é negligenciar as experiências das crianças com gênero e com outras categorias sociais, e como estas inter cruzam com a idade e geração para a produção de experiências e posições sociais particulares.

Não basta, todavia, creditar todas essas lacunas à Sociologia da Infância, posto que os próprios estudos de gênero também abriram poucas brechas para a investigação científica sobre as crianças tal como o fizeram com adultos – não à toa, o campo de conhecimento sobre gênero já foi considerado, mais de uma vez, “adultocêntrico” (ROSEMBERG, 2001; FARIA, 2006). Como bem descreve Bartholomaeus (2011), a idade não tem sido ampla e profundamente teorizada nos estudos de homens e masculinidades, de tal modo que importantes conceitos, como masculinidade hegemônica, são inadvertidamente aplicados a crianças sem uma devida consideração de quais implicações as categorias infância, idade e geração, por exemplo, demandariam para a compreensão desses conceitos. Nesse tocante, o trabalho de Connell, em si, traz poucos elementos para se pensar a articulação entre a produção de masculinidades e feminilidades e a construção da infância e das crianças (BARTHOLOMAEUS, 2012).

Há inúmeras razões para as crianças terem figurado apenas tangencialmente ao longo do desenvolvimento dos estudos feministas e de gênero. Uma delas diz respeito às tentativas de as pesquisadoras feministas se distanciarem da infância, procurando romper com a ligação supostamente natural entre as mulheres e as crianças (BURMAN; STACEY, 2010) e, assim, negar uma noção materno-infantilista da mulher, como se esta só pudesse ser entendida como um sujeito político a partir de seu “papel” como gestante, mãe ou esposa. Entretanto, essa perspectiva já esbarrava em obstáculos, quando, por exemplo, Thorne (1987, p. 95, tradução nossa) antecipou algumas importantes questões há quase três décadas:

Como poderíamos ir além de uma abordagem adulto-centrada e trazer as crianças mais inteiramente para uma perspectiva sociológica e feminista, incluindo-as em nossas concepções de agência humana e mudança social? Uma vez que os destinos e as definições das crianças estão proximamente

enlaçados aos das mulheres, uma revisão feminista da mulher pode indicar caminhos para uma revisão similar das crianças¹⁶.

Que esses caminhos, enfim, continuem sendo apontados para que possamos assistir a dois necessários movimentos nas Ciências Sociais: o primeiro deles é a Sociologia da Infância *descobrir* cada vez mais gênero e contribuir para que novas articulações entre idade, geração, infância, sexo e gênero aprimorem a compreensão sobre as experiências vividas pelas crianças de diferentes regiões do globo; simultaneamente, realça-se quão valoroso seria se os estudos feministas, de gênero e, ao que nos interessa nesta dissertação, de masculinidades, pudessem estender aos meninos e meninas suas contribuições para se pensar homens e mulheres. Visando repensar algumas dessas questões, continuo esse debate na próxima e última seção deste capítulo.

1.3 Gênero, socialização e infância

Para finalizar este capítulo, apresento uma discussão que, baseando-se nas reflexões empreendidas até aqui, procura explorar alguns aspectos do conceito de socialização – importante para esta pesquisa uma vez que busco compreender as articulações entre socialização familiar e escolarização de meninas e meninos –, em suas interfaces com a noção de que as crianças são atores sociais. Entendendo a socialização familiar como um componente importante para as construções de masculinidades e feminilidades, norteio-me pelas seguintes questões: de que forma o conceito de socialização entre crianças deve ser entendido, sobretudo ao se considerar as críticas e contribuições da Sociologia da Infância? É necessário substituir o conceito de socialização por outro mais adequado no tocante ao reconhecimento das crianças enquanto sujeitos? Ou bastaria uma reformulação do próprio conceito tomando referenciais da Sociologia da Infância e dos estudos de gênero e masculinidade?

¹⁶ No original, Thorne (1987, p. 95) emprega o termo “*re-visionism*” que traduzi como “revisão”, por não encontrar correspondente mais adequado. Com essa escolha, Thorne sugere uma revisão crítica ou uma revisita a noção de mulher e de criança, tomando emprestada a ideia de “revisionismo”.

No âmbito da pesquisa acadêmica, o conceito de socialização tem recebido críticas de um sem-número de estudiosos da infância, a ponto de Cléopâtre Montandon (2001, p. 55) afirmar que atualmente “o modelo teórico clássico da socialização se opõe, mesmo se em claro recuo, ao modelo da infância como grupo de idade que tem cultura própria”, ilustrando um dos mais profícuos debates que emergiu a partir do surgimento da Sociologia da Infância, de acordo com Sarmiento (2008): como compreender a socialização, tendo em vista o estatuto epistemológico que a infância vem adquirindo, se a própria teoria clássica da socialização contradiz as premissas fundantes da Sociologia da Infância?

Tradicionalmente, a literatura sociológica, em especial aquela relativa à Educação, tem se dedicado às crianças quase que exclusivamente pelo ponto de vista da socialização (JAMES; JENKS; PROUT, 2004). Como resultado da revisão de paradigmas empregada para a demarcação do campo da Sociologia da Infância, uma importante mudança nas perspectivas sociológicas sobre a infância foi proposta pelo estadunidense William Corsaro. De um conceito de reprodução que, em sua visão, originou-se de uma matriz conservadora voltada para a estabilidade e continuidade da estrutura social, passou-se para uma noção de reprodução *pelas crianças dos mundos sociais dos adultos*. No entanto, não se trata de uma reprodução passiva. Entra em cena o conceito de *reprodução interpretativa*. Na definição do sociólogo (CORSARO, 2011, p. 31-32, grifo do autor):

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, *mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*.

A partir desse quadro, tem-se, segundo Sarmiento (2008), a organização das correntes sociológicas em dois grandes grupos: as teorias tradicionais da socialização e as teorias da reprodução interpretativa. Para determinadas vertentes da Sociologia da Infância, em especial aquelas tributárias do interacionismo estadunidense de Corsaro (PROUT, 2010), coube a adoção das teorias da reprodução interpretativa, tendo em vista que o conceito de socialização gestado pelas teorias clássicas ou tradicionais é visto em tais vertentes como um dos principais fatores a sustentar o ocultamento das crianças. Isso se explica pelo fato de, de acordo com Sarmiento (2008), o conceito de socialização não prover as crianças de um estatuto ontológico social pleno, isto é, elas permanecem sendo entendidas como um “ainda não”, um “em vias de ser”, um *devir*, e, dessa forma, entes sociais não dotados de suas

qualidades plenas, e sim em fase de transição, incompletude e dependência. Ora, se as crianças, com a emergência da Sociologia da Infância, passam a ser vistas como ativas no processo de socialização, como “atores sociais desde o início” (JAMES, 2009, p. 41, tradução nossa), torna-se essencial reconhecer o seu papel de transmissoras (e não apenas de receptoras) sociais e a complexidade das relações que tornam o processo de transmissão e recepção de saberes, normas e valores sociais mais denso e imprevisível do que uma concepção tradicional de socialização poderia prever.

A reprodução interpretativa, por sua vez, é uma ação coletiva por excelência e envolve três passos principais: (1) a apropriação criativa, pelas crianças, dos conhecimentos e informações do mundo adulto; (2) a produção e participação das crianças, por meio dessa apropriação criativa, em suas culturas de pares; (3) e a contribuição das crianças para a reprodução e extensão da cultura adulta. Desse modo, constitui-se um ciclo no qual as crianças tanto reproduzem, de forma interpretativa, a cultura que chega a elas pelo mundo adulto, quanto são capazes de influenciar esse mundo, tendo como pano de fundo a mediação das *culturas de pares infantis*, resultantes das interações que as crianças estabelecem entre seus grupos de pares (CORSARO, 2011). Em vista desses argumentos, Corsaro (2011) propõe a substituição definitiva do conceito de socialização pela reprodução interpretativa, ao menos para o que interessa à Sociologia da Infância. Para o autor, uma *perspectiva sociológica da socialização* não é suficiente para dar conta dos processos coletivos, contínuos e dialógicos da construção de tais mundos sociais. Em suas palavras: “O problema é o termo *socialização* propriamente dito. Ele tem uma conotação individualista e progressista que é incontornável” (CORSARO, 2011, p. 31, grifo do autor).

Soa-me, contudo, uma atitude precipitada abandonar o conceito de socialização, sobretudo se considerarmos sua importância para a Sociologia. Em resumo, dos apontamentos indicados até agora, percebe-se que as maiores contribuições gestadas pela Sociologia da Infância giram em torno de uma abordagem interacionista de socialização, que permita trazer para o primeiro plano o papel ativo das crianças. Tal como condensa Montandon (2001, p. 43), “segundo essa abordagem, a socialização das crianças não é uma questão de adaptação nem de interiorização, mas um processo de apropriação, de inovação e de reprodução”. Em outras palavras, ganham relevância os olhares e vozes das crianças e como elas significam, individual e coletivamente, o mundo que as rodeia.

Caminhando nessa linha, certos conceitos tradicionalmente vinculados à socialização tornam-se obsoletos, como a noção de “papéis sociais” e seus derivados, como os “papéis sexuais”. De fato, Sirota (2001), ao escrever sobre o pensamento do sociólogo francês François Dubet, afirma que a noção de *papel* é substituída pela de *experiência*, pois não se trata apenas de uma aprendizagem de papéis que circulam na sociedade, como também na capacidade de dominar as suas experiências, dando a elas sentido. Ao contrário do conceito de “papel social”, a noção de experiência, reforça Eric Plaisance (2004), traz para o debate as contradições e heterogeneidade do processo de socialização. Na medida em que, no âmbito da sociologia contemporânea (SETTON, 2005), já não se aceitam mais as funções unívocas da escola e da família na produção de sujeitos conformados às suas regras e normas, igualmente seria um equívoco acreditar que, em qualquer instância social que venha a ser considerada, a socialização das crianças remetesse, de alguma forma, a essa tentativa linear de compreender a inserção dos sujeitos na sociedade. Na área educacional, é como se estivéssemos afirmando que as crianças não são necessariamente conformadas a um programa institucional. Tal observação está de acordo com o estudo de Connell (2000) a respeito da educação dos meninos. Nele, a autora enfatiza que as construções de masculinidades no ambiente escolar dependem de muitos fatores, entre eles a agência institucional – e as práticas generificadas reproduzidas pela escola enquanto instituição – e os espaços de sociabilidade, nos quais se permitem as práticas manifestadas pelas crianças, que não necessariamente estão de acordo com o currículo escolar, a ação dos docentes ou as expectativas escolares. E é nesses espaços, principalmente, que há margem para as expressões das “culturas infantis”, nos termos de Corsaro (2011).

Socialização, nessa conceituação, aparece como um processo contínuo e múltiplo em sua direção e fins. Não uma *socialização* unívoca, com ares do funcional-estruturalismo que tenho discutido até aqui, e sim um conjunto não necessariamente coeso, tampouco coerente, de *processos de socialização*, porque dinâmicos, plurais e contínuos (GRIGOROWITSCHS, 2008). Tal como resume Rita de Cássia Marchi (2011, p. 395):

Assim, não se pode mais tomar a socialização apenas em seu sentido clássico (na esteira durkheimiana) e sim numa perspectiva interacionista que considera a socialização um processo contínuo, no qual a criança é levada a construir sua própria experiência em um “quebra-cabeça” de referências e normas.

Além disso, seria um contrassenso afirmar que as crianças são *socializadas* por outras instituições. Ao se tomar as crianças como sujeitos de sua própria socialização, está se

afirmando, em outras palavras, que as crianças se socializam, pois além de reproduzirem a sociedade, participam ativamente de sua transformação, de forma criativa, em teias tanto individuais quanto coletivas (MOLLO-BOUVIER, 2005; GRIGOROWITSCHS, 2008; GOMES, 2012). Por essas e outras razões, reitero, esta pesquisa escolheu adotar as crianças como sujeitos de pesquisa – ninguém melhor do que elas próprias para nos fornecerem informações a respeito da socialização familiar e seus efeitos sobre a escolarização de meninas e meninos. É válido ressaltar, também, que esses processos ocorrem tanto entre crianças quanto entre adultos. Estes também se socializam, assim como as crianças, e nenhum deles é meramente *socializado*, conforme indica Tamara Grigorowitschs (2008).

Aqui, Connell (2005) traz outra rica observação: as construções de masculinidades e feminilidades, mesmo nas suas formas respectivamente hegemônica e enfatizada, não ocorrem apenas por apropriação, aprendizado ou imposição. Na realidade, os sujeitos, por serem ativos, podem perfeitamente se engajar em determinados modelos de masculinidades e feminilidades, buscando-os como num projeto a ser construído, independentemente dos – ou conjuntamente com os – custos a eles relacionados. Na família ou na escola, socializar-se em um gênero, desde a infância, não é apenas internalizar normas. Nesses processos, existem evidentemente imposições e aprendizados, mas que sempre se somam aos prazeres, às resistências, às dificuldades etc. (CONNELL, 2009). Assim, “ser menino” ou “ser menina” são, na verdade, processos complexos, permanentemente sendo construídos e reconstruídos pelos sujeitos, sob influências de seus pares, dos educadores, de seus familiares, da mídia, entre outras instâncias.

O conceito de socialização, portanto, antes de ser substituído por outro, como sugere Corsaro (2011), tende a ser aprimorado com os apontamentos da Sociologia da Infância. Tal como argumenta Lisandra Gomes (2012), seria uma ingenuidade desconsiderar a relevância dos processos de socialização na vida das crianças (e também dos adultos), trazendo-nos o risco de conceber as experiências e ações infantis de forma desarticulada e flutuante. Se autores como Corsaro (2011) estão corretos ao mostrar que é inadequado considerar apenas o aspecto integrativo e coercitivo da socialização, também é verdade que o conceito de socialização permite (e é até mesmo mais bem compreendido por) abordagens interacionistas, múltiplas e processuais, capazes de reconhecer ou assegurar o protagonismo dos sujeitos, sejam adultos ou crianças. Para os estudos de gênero e, em particular, das masculinidades e feminilidades, não há saída mais instigante que essa, haja vista o caráter historicamente

determinado, fluido, múltiplo e ambíguo que caracteriza a construção social de meninas e meninos nas sociedades.

Reafirmo, para concluir, que adotar o conceito de reprodução interpretativa e, a partir disso, compreender as construções de masculinidades e feminilidades entre as crianças, poderia soar uma postura inadequada. Grigorowitschs (2008) afirma que não se trata apenas de uma questão de nomenclatura – a substituição de um termo considerado anacrônico por outro supostamente adequado às demandas da Sociologia da Infância – e sim de quais significados são atribuídos a tais termos e expressões, pois, como defende Gomes (2012, p. 117):

O problema, portanto, não é propriamente o conceito, mas o fato de que ainda hoje a sociologia atribui pouca importância às crianças e à infância, pois, em geral, as análises consideram o indivíduo adulto ou o indivíduo que virá a ser.

Essa revisão de paradigmas serve de estímulo para se entender as crianças como “laboratórios de gênero” (CROMER, DAUPHIN; NAUDIER, 2010), na melhor acepção do termo: meninos e meninas em suas ricas possibilidades de construção de masculinidades e feminilidades, influenciados por adultos, mas também influenciando-os; reproduzindo padrões reforçados pela sociedade, mas também rompendo-os; internalizando normas e regras, mas também recriando-as em toda sua criatividade e espontaneidade. Essa perspectiva permite que se mantenha o conceito de socialização como uma ferramenta ainda valiosa para a compreensão das relações sociais entre as crianças e entre elas e os adultos.

2. TRABALHO DE CAMPO

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e inspira-se em métodos etnográficos tal como estes têm sido apropriados pela Sociologia da Educação (SARMENTO, 2011). Seu aspecto qualitativo transparece na especial atenção dada ao contexto vivido pelos sujeitos de pesquisa e às interações entre esses e o pesquisador, relação essa aqui entendida como o principal instrumento de pesquisa. Os dados de interesse aos objetivos do estudo são eminentemente descritivos e foram gerados por meio de uma relação em que os processos são tão ou mais importantes que os produtos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Posteriormente, as análises do material empírico priorizaram os significados atribuídos pelos sujeitos às variadas práticas sociais que os envolvem, procurando estabelecer conexões entre as particularidades de cada caso (FONSECA, 1999) – sem deixar de lembrar que a “fala” dos sujeitos de pesquisa encontra-se necessariamente intermediada pelo pesquisador (WIELEWICKI, 2001).

Essa questão ganha contornos especialmente desafiadores uma vez que se procura ouvir a assim chamada “voz das crianças”, isto é, quando se considera as crianças como atores sociais, seja nos processos de reprodução ou de transformação da ordem social (SARMENTO, 2008; JAMES, 2009). Há de se pontuar que essa escolha metodológica acarreta certos riscos, bem enunciados por Alisson James (2007), referentes à autenticidade dessas vozes em meio à interpretação do pesquisador e à tendência de homogeneizá-las em nome de uma unicidade da categoria “infância”. Não se alimentou a pretensão, neste estudo, de delimitar os olhares das crianças como se se pudesse descrevê-los ou representá-los em sua integridade. Por ser esta uma pesquisa *com* crianças, mais do que *sobre* crianças, o máximo que se poderia obter é um recorte bastante parcial de suas vidas, possibilitado por certo número de interações sociais, a partir de uma perspectiva amparada por escolhas teóricas e metodológicas e que iluminasse algumas respostas para os objetivos que persigo.

Com base no referencial exposto acima, meus dados foram produzidos por meio de observações do cotidiano escolar (TURA, 2011), devidamente registradas em cadernos de campo (SARMENTO, 2011), cuja finalidade foi inserir o pesquisador entre os sujeitos de pesquisa, compreender suas vivências e cultivar um relacionamento que possibilitasse a execução da segunda técnica empregada: as entrevistas semiestruturadas (BRANDÃO, 2002;

ZAGO, 2011), baseadas em um roteiro de perguntas que foi sendo modificado ao longo das conversas, a depender de seus rumos e ritmos, bem como das possibilidades de interação e aprofundamento entre os sujeitos e o pesquisador.

É válido ressaltar que me empenhei em tomar as devidas precauções no que se refere à ética em pesquisa com seres humanos. Fundamentado na Resolução n. 466, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013), procurei esclarecer a todos os sujeitos a procedência, métodos e objetivos da pesquisa, bem como a garantia de sigilo com relação a nomes de pessoas, instituições e lugares. Sempre que necessário, demandei a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (previamente examinado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP) por parte dos adultos. No tocante às crianças, procurei intervir o mínimo possível em suas rotinas, respeitar seus silêncios e pausas, solicitar autorização oral para a gravação das entrevistas e prosseguir com a geração de dados dentro dos limites da relação pesquisador-pesquisado que construímos coletivamente.

Neste capítulo, para além das considerações até aqui levantadas, discuto em detalhes o trabalho de campo desta pesquisa. Nas páginas a seguir, apresento uma descrição geral da pesquisa empírica para, depois, aprofundar-me em cada uma de suas etapas de realização, com ênfase nas entrevistas realizadas com as crianças da turma estudada. Por fim, teço algumas reflexões sobre os percalços do trabalho de campo e como as masculinidades e feminilidades das crianças interferiram na geração dos dados.

2.1 A pesquisa empírica

O trabalho de campo dessa pesquisa pode ser dividido em duas etapas. A primeira delas, desenvolvida no primeiro semestre de 2012 entre os meses de abril e junho, derivou diretamente de uma pesquisa coordenada pela minha orientadora, na qual atuei como

colaborador desde 2011¹⁷. No plano inicial, meus sujeitos de pesquisa seriam crianças de camadas populares pertencentes a famílias que possuísem pelo menos um filho de cada sexo, ambos frequentando as séries iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino. A partir desse planejamento, realizei três entrevistas com casais de irmãos entre sete e nove anos de idade, entrevistados simultaneamente, totalizando seis crianças entrevistadas.

Nos três casos, as crianças foram entrevistadas seguindo um roteiro semiestruturado (Apêndice A) em horários agendados logo após entrevistas realizadas com suas respectivas mães, para os fins da pesquisa acima mencionada. Estive presente em todas essas entrevistas, de modo que as mães pudessem obter alguma familiaridade comigo, com o intuito de facilitar o meu acesso às crianças. Nos dois primeiros casos, consegui agendar entrevistas com as crianças em suas próprias residências, em intervalos que variaram de uma a duas semanas após as entrevistas com as mães. Também nessa etapa as mães/pais ou responsáveis foram requisitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

As entrevistas com essas crianças foram gravadas e transcritas, totalizando mais de três horas de conversas. Apesar desse material acumulado, discutimos entre o grupo de pesquisa que essa metodologia não estava rendendo a riqueza de informações esperada e necessária para atender os objetivos desta pesquisa, por razões exploradas adiante. Em virtude dessas dificuldades, alterei o método de pesquisa para o segundo semestre de 2012. Decidi substituir as visitas esporádicas no ambiente familiar por contatos regulares com crianças na própria instituição escolar, etapa que já estava prevista no plano inicial. Dessa forma, as entrevistas não seriam mais realizadas em casa e tampouco seria relevante que as crianças possuísem irmãos do sexo oposto.

Por meio de colegas da Faculdade de Educação da USP, entrei em contato com a equipe de uma escola municipal da região – a princípio com a coordenadora pedagógica Ana Cristina¹⁸ e com a professora Flávia, que lecionava para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Ambas se mostraram prontamente disponíveis para a realização da pesquisa. Formalizando a investigação junto à coordenação, pude iniciar minhas visitas regulares à

¹⁷ Trata-se de uma pesquisa intitulada “Diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas de camadas populares: o papel das expectativas e práticas de socialização familiares”, desenvolvida entre os anos de 2011 e 2013 e financiada pelo CNPq.

¹⁸ Todas as referências a nomes de adultos, crianças ou de instituições são fictícios, a fim de se preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

escola logo no início de agosto. Ana Cristina, na condição de representante da escola, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

Embora tivesse recebido a autorização de acompanhar qualquer turma da escola em qualquer horário de interesse, optei por acompanhar apenas uma única professora em muitas das atividades realizadas pela sua turma e, eventualmente, alguma outra professora que a substituísse¹⁹ ou as professoras-especialistas (as professoras de artes, língua inglesa e educação física, no caso). Por quase um mês, fiquei apenas acompanhando as atividades em sala de aula numa média de duas vezes por semana.

Após esse período, passei a realizar entrevistas com as crianças. Para tanto, solicitei que a turma toda desenhasse como era o local de moradia deles. Ao mesmo tempo, enviei, por meio das crianças, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (idêntico àquele exibido no Apêndice B) pedindo a autorização dos pais/mães ou responsáveis para entrevistá-las no próprio ambiente escolar. À medida que as crianças traziam seus termos assinados, levava-as em duplas ou individualmente para uma sala reservada na escola e, pedindo-lhe(s) permissão, ligava o gravador e conduzia as entrevistas seguindo o mesmo roteiro utilizado na primeira etapa do trabalho de campo.

A turma era composta por 25 alunos: 14 meninas e 11 meninos²⁰. No intervalo de um mês, pude entrevistar todas as crianças que me trouxeram o termo assinado (ao todo, 20, sendo 12 meninas e oito meninos) – para essas entrevistas, utilizou-se o mesmo roteiro apresentado no Apêndice A. Mesmo após a realização dessa etapa, mantive as visitas regulares à escola, que se estenderam até o final do ano letivo, totalizando aproximadamente cem horas de observações (não só das aulas, como também dos recreios, uma mostra cultural, uma excursão²¹ e uma reunião de pais/mães ou responsáveis), todas registradas em caderno de campo. Por fim, após o término do ano letivo, realizei uma longa entrevista, igualmente orientada por um roteiro semiestruturado (Apêndice D), com a professora responsável pela turma, para angariar informações a respeito do desempenho escolar das crianças no período

¹⁹ Na rede municipal de São Paulo, as professoras substitutas são conhecidas como professoras “de módulo”.

²⁰ Na realidade, a turma contava com mais duas garotas: uma delas faltava às aulas com uma frequência tão elevada que nossos contatos foram reduzidos a apenas alguns dias; já a outra menina integrou-se à turma na metade do semestre letivo e era deficiente auditiva, o que dificultou nossa comunicação apesar de termos interagido por gestos e olhares algumas poucas vezes. Por essas razões, resolvi excluir essas duas crianças das análises aqui apresentadas.

²¹ Na escola, as excursões eram conhecidas como “passeios”.

estudado. Essa entrevista foi gravada e a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido também foi solicitada (Apêndice E).

A soma de todos esses dados me possibilitou a geração do material de pesquisa analisado nos próximos capítulos desta dissertação. Antes de seguir adiante, contudo, acrescenta-se que os resultados desta pesquisa – como de toda pesquisa qualitativa – não se resumem à análise do conteúdo do material gerado pelos instrumentos de pesquisa; implicam, também, na análise dos métodos e técnicas empregados, exercício capaz de revelar informações sobre os sujeitos de pesquisa e até mesmo colaborar na resposta às questões que norteiam nossa investigação (CARVALHO, 2011b). Dito isto, nas seções abaixo pretendo discorrer em maiores detalhes sobre as etapas da pesquisa empírica, a entrada e os percalços de campo e, ao mesmo tempo, tecer uma reflexão sobre os bastidores deste trabalho e o que eles nos agregam para a concretização do estudo.

2.1.1 Primeira etapa: entrada na família

Desde o início da primeira etapa da pesquisa, deparei-me com uma constante dificuldade de acessar as famílias. Mesmo optando por uma entrada em campo por meio da escola, os obstáculos para marcar horários de conversas com mães e pais, bem como para ter a oportunidade de visitá-los em casa, não foram menores. Receio e desconfiança, além de pouca adesão e disponibilidade para com a pesquisa, se fizeram presentes.

A título de exemplo, vivenciamos (minha orientadora e eu) situações como agendar uma visita em casa e mal sermos recebidos ou marcarmos uma entrevista e sermos obrigados a adiá-la na última hora, sem mencionar os obstáculos para conseguir agendar um horário. Nas vezes em que tentei me aproximar das crianças, a hesitação das famílias foi ainda maior, havendo mesmo algumas recusas de que a pesquisa avançasse para essa outra etapa. Embora escrevendo sobre as pesquisas em escolas, Carvalho (2011b) acredita que empecilhos como esses à entrada do pesquisador no campo derivam da falta de um lugar previsto para esse mesmo pesquisador, dificuldade essa, podemos pensar, que aumenta à medida que

procuramos entrar em um ambiente essencialmente privado: o espaço doméstico e as relações intrafamiliares.

A despeito disso, na primeira etapa da pesquisa entrevistei três casais de crianças em conversas relativamente longas (em torno de uma hora de duração). No entanto, nenhuma dessas entrevistas foi, de fato, rica em informação, possivelmente por três principais motivos: em primeiro lugar, porque as crianças não me conheciam previamente, sendo as entrevistas o nosso primeiro contato. Tal como sugerem Solon, Costa e Rossetti-Ferreira (2008), o primeiro encontro com a criança é de suma importância para a construção do *corpus* da pesquisa – um momento no qual se inicia uma relação capaz de, posteriormente, facilitar a geração dos dados. Na ausência deste, as crianças se mostraram bastante fechadas ou reticentes, o que fez com que as conversas pouco rendessem.

Em segundo lugar, porque duas dessas entrevistas foram realizadas no ambiente doméstico, em locais com pouca privacidade. Mesmo em cômodos separados, os domicílios não eram suficientemente espaçosos para garantir uma distância razoável entre as crianças e seus familiares. Dado que a entrevista consistia de uma série de perguntas referentes às relações entre as crianças e seus familiares, acredito que tal falta de privacidade tenha inibido ainda mais a expressão dos meninos e meninas, por tornar o ambiente de pesquisa mais “constrangedor”, uma vez que nesses espaços eram os genitores que mediavam o encontro entre o pesquisador e as crianças (SOLON; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2008; SANT’ANA, 2010).

Além desses, havia um terceiro complicador: o acesso difícil às famílias, que se acentuava na tentativa de conhecer os domicílios, tornava inviáveis observações sistemáticas no ambiente doméstico. Dessa maneira, pontos que teriam ficado pouco explorados nas conversas não poderiam ser aprofundados, aspecto que se soma à interdição de outras possíveis interações informais com as crianças (curtas trocas de palavras, brincadeiras, jogos etc.). Seria impraticável, por exemplo, acompanhar com regularidade o cotidiano de aproximadamente dez famílias durante um semestre, pois a minha disponibilidade para visitar as residências teria que ser diluída entre todos os sujeitos de pesquisa.

Esses empecilhos, em especial a impossibilidade de estabelecer um contato contínuo com as crianças e a necessidade de realizar apenas uma entrevista isolada, me levaram a refazer certas escolhas metodológicas, conforme descrito na seção anterior. Encorajado pela minha experiência, foi em virtude dessas dificuldades que optei por iniciar as observações

sistemáticas com as crianças na própria escola, substituindo uma única entrevista formal e gravada por várias conversas curtas e informais, acompanhadas também pelas entrevistas formais tão somente após um período de familiarização, da forma aconselhada por Kosminsky (2010) e Santos (2010). Todavia, essa mudança acarretou um custo para a pesquisa: poucas informações foram obtidas a respeito do ambiente doméstico, uma vez que já não se adentrava mais em suas casas, e as interações com os genitores e eventuais irmãos/irmãs ficaram restritas a reuniões de pais/mães e responsáveis, bem como a eventos esporádicos que reuniam a comunidade, como uma feira de artes. Isso não foi necessariamente um problema, visto que, emprestando os conceitos discutidos por Marília Sposito em relação à escola (2007), a família deixou de figurar neste trabalho como uma *unidade empírica*, embora continuasse sendo uma *categoria analítica* – ela aparece por meio da fala das crianças que estudei e, portanto, naquilo que aqueles meninos e meninas diziam e representavam sobre suas famílias.

Em suma, as entrevistas domiciliares, ainda que reconhecidamente proveitosas em vários quesitos (SOLON; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2008), deram espaço à pesquisa na escola, descrita a seguir. Dado que as duas entradas em campo foram bastante distintas, optei por excluir as três entrevistas iniciais da análise, isto é, os capítulos seguintes versarão apenas sobre os resultados obtidos na etapa da pesquisa descrita abaixo.

2.1.2 Segunda etapa: entrada na escola

Ser um pesquisador não é um ofício que se constrói sem custos, destaca Carvalho (2011b). Diante das crianças, e com o intuito de extrair dados a partir de suas vozes e olhares, essa dificuldade se intensifica. Por outro lado, é também fonte de ricas informações, tal como descreve Corsaro (2011) em suas aventuras pelos jardins de infância italianos, nos quais ele simplesmente se sentava, observando as crianças brincar, e interagia com elas à medida que se aproximavam, curiosas para entender o porquê daquele adulto tanto se interessar pelas suas brincadeiras, jogos e conversas.

Guardadas as devidas proporções, na escola que frequentei não foi diferente. Fui apresentado pela professora Flávia à sua turma do 3º ano do Ensino Fundamental e expliquei brevemente o que pretendia executar ali. Em um primeiro momento, não precisei me aproximar de nenhuma criança para que as interações fossem iniciadas. Minha presença já causava curiosidade suficiente para que, em poucos minutos, eu me visse rodeado de meninos e meninas, perguntando quantos anos eu tinha, se iria acompanhá-los durante o resto do ano letivo, o que estava fazendo com caderno e lápis, ao mesmo tempo em que alguns se apoiavam sobre o meu ombro ou mexiam no meu cabelo. Não demorou muito para que uma garota, Giovana, arrastasse sua carteira para perto da minha, se enlaçasse ao redor do meu braço e pedisse ajuda na lição.

Aos poucos, minha presença foi se tornando mais natural na sala de aula, bem como entre os funcionários no pátio e corredores da escola. Porém, os meus objetivos naquela instituição não estavam completamente claros nem para as crianças, nem para os adultos – um fenômeno que não é raro neste tipo de pesquisa (SANTOS, 2010). E, nesse sentido, foi um desafio construir uma postura de pesquisador que se posicionasse mantendo o difícil equilíbrio entre se aproximar das crianças, sem desprezar as normas da escola, e construir uma relação saudável com a instituição, sem parecer uma autoridade para os/as alunos/as.

Nas primeiras semanas na escola, era comum que alunos, especialmente do sexo masculino, viessem me pedir para buscar a bola de futebol durante o recreio, o que não era permitido a todos os momentos. Não querendo demonstrar que eu tivesse alguma autoridade naquela instituição, pedia para que eles mesmos requisitassem à professora ou à inspetora. Eles sabiam, no entanto, que não seriam autorizados, e por isso insistiam para eu ir buscar. Com o passar do tempo, perceberam que a minha posição na escola não me conferia privilégios – ou, ainda que sim, era meu dever não deixá-los transparecer. Acredito que, apesar de mais velho, passei a ser visto como mais próximo deles do que do corpo de funcionários. Nos intervalos, em vez de subir para a sala dos professores, permanecia no pátio ou no parque com as crianças: eventualmente participava de algumas brigas, jogava futebol, carregava crianças nas costas, tomava lanche junto com elas, batia cartas etc. Tal postura chegou a gerar algum incômodo na equipe escolar, como na vez em que Talita, uma professora “de módulo”, me alertou para a necessidade de impor limites às crianças. Em suma, fui costurando uma relação com os alunos e alunas a partir de inúmeras interações – algumas delas chegavam a me desgastar fisicamente, o que rendeu intervenções da equipe escolar preocupada com a minha saúde – que se davam tanto na sala de aula quanto fora dela,

e eventualmente até mesmo no espaço exterior à própria escola, quando caminhava parte do percurso para casa junto com algumas crianças.

Assim, evitei incorporar o papel tipicamente adotado pelos adultos na instituição escolar, ou seja, de impor regras, separar brigas, autorizar certas atividades e proibir outras etc. Afinal, a melhor forma de entrar no cotidiano das crianças é “não agir como um adulto típico” (MÜLLER; DELGADO, 2008, p. 149). Isso, porém, ocasionalmente me colocou em situações desconfortáveis perante a equipe escolar. Certa vez, após alguns meses acompanhando a turma, a inspetora se ausentou. Precisando de mais gente para olhar as crianças no intervalo, a assistente de direção, Gláucia, solicitou a minha ajuda. Respondi que ajudaria, mas na prática não o fiz. E o que poderia fazer? Não queria, de forma alguma, passar a ser um típico adulto diante da turma, reconstruindo o papel que eu havia assumido até então. Ainda que eu procurasse intervir nesse sentido, as crianças já me conheciam e, como adulto, eu já não tinha autoridade, mesmo se quisesse, para dizer a elas o que deveriam ou não fazer. Casualmente, quando tentava impor alguma ordem sobre meninas ou meninos, era frequentemente ignorado ou recebia apenas sorrisos e risadas em retorno, a ponto de expressões consideradas inadequadas serem proferidas a mim em tom de irreverência: “cala a boca, Adriano”, “cortou o cabelo e ficou mais retardado” e “quatro-olhos!” são alguns exemplos. Essa cumplicidade não me permitia ser um adulto como os que eles estavam habituados a lidar naquele contexto – embora seja essencial pontuar que, apesar de tudo, a minha condição de adulto podia, por si só, dar origem a uma dimensão desigual de poder, aspecto incontornável nessas pesquisas (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008).

Em outra ocasião, uma professora de artes, com quem tive pouco contato, teve que se ausentar por alguns minutos da sala para apanhar alguns materiais para a aula e se dirigiu a mim da seguinte forma: “Professor, cuida da sala para mim, por favor?”. Imediatamente, as reações das crianças já a corrigiram: “Ele não é professor”. O que eu “era”, no entanto, foi a grande dúvida. Ajudante? Estagiário? Filho, ou mesmo namorado, da professora? Os meninos e meninas sabiam que eu estava desenvolvendo uma “pesquisa”, mas o termo soava vago demais e o meu lugar de pesquisador estava assegurado apenas pelos meios – aquele que brinca, ajuda, conversa – e não pelos fins: era o dia-a-dia da minha prática de pesquisador que me diferenciava dos demais adultos, e não propriamente as finalidades do meu ofício ali desenvolvido. Também o fato de eu carregar um caderno de campo causava algum impacto: o que eu fazia com aquele caderno e por que às vezes escrevia rápida e ininterruptamente devia ser o que indagavam alguns alunos, pois vários vinham me perguntar por que eu estava

“escrevendo um livro”, quando iria terminá-lo ou por que anotava tantos detalhes. Vítor, por exemplo, chegou a me sugerir uma capa para essa suposta “publicação”: a imagem do time de futebol Palmeiras.

Nessas interações, obtive ricas informações sobre a relação das crianças com a escola, mas pouco sobre suas relações familiares. De alguns estudantes, entretanto, agreguei pouco ou quase nada no geral, ao passo que outros me forneceram uma farta variedade de dados, o que explicita o quanto as interações construídas entre o pesquisador e as crianças são desiguais. Determinadas crianças tornam-se *pontos cegos* no âmbito da metodologia empregada, por interagirem pouco com o pesquisador, serem mais reservadas, não aparecerem muito no conjunto da turma, entre outras razões. Da mesma forma, Thorne (1993) chama a atenção que, nas interações em sala, costuma ficar em evidência uma pequena parcela de meninas e meninos, o que enviesava os dados na medida em que estes se tornam os representantes de cada sexo diante do pesquisador. Evitar esse equívoco foi um desafio para o qual atentei durante toda a pesquisa, mas que só avançou quando outros métodos de geração de dados passaram a ser adotados.

Desde o início do estudo, senti o desafio de obter informações sobre o domicílio das crianças, bem como das atividades lá realizadas, a partir de contatos restritos ao ambiente escolar. Entrevistar meninas e meninos colocou-se não apenas como um complemento do trabalho de observação, como também uma estratégia de suma importância para que eu pudesse avançar na resposta aos objetivos do estudo, uma vez que, a depender do recorte empírico adotado, é essencial criar momentos para se pensar e falar do objeto de interesse de modo mais aprofundado (SANTOS, 2010).

2.2 Entrevistando meninas e meninos

Com as crianças na escola, as entrevistas realizadas na segunda etapa da pesquisa foram muito mais produtivas do que aquelas realizadas anteriormente. Mesmo em encontros menores (duravam entre vinte e quarenta minutos, em contraposição às primeiras, de uma hora ou mais), as conversas informais e o contato que foi mantido com as crianças, na sala de aula ou no recreio, complementaram as informações das entrevistas. Acredito, assim, que foi bastante acertada a escolha de mudar a estratégia, e consequentemente as técnicas adotadas, preferindo conversas curtas e sistemáticas com um número maior de crianças por um período mais longo, seguidas de um tempo dedicado a uma entrevista formalizada uma vez que as interações já haviam permitido uma aproximação entre o pesquisador e as crianças.

Assim, antes de iniciar as entrevistas com essa turma, adotei duas táticas para me aproximar delas: primeiramente, procurei interagir com o maior número de crianças possível. Para tanto, sentava-me cada dia em um lugar diferente na sala de aula e, sempre que possível, estimulava conversas com os diferentes alunos ao meu redor. Como esperado, com alguns consegui interações mais fáceis e imediatas do que com outros. Ao mesmo tempo, procurei brincar de diferentes tipos de brincadeiras e jogos, na tentativa de abarcar a diversidade de crianças. Se em uma semana eu jogava futebol, atividade em que predominavam os meninos, na semana seguinte eu procurava me aproximar da turma de meninas, brincando de pega-pega ou pulando corda.

Em segundo lugar, pedi para que as crianças desenhassem o seu local de moradia, da forma que preferissem, a fim de colocar no papel um primeiro produto da nossa interação. A utilização de desenhos como uma mediação das entrevistas tem sido amplamente apontada na literatura em Sociologia da Infância pelo seu potencial de geração de dados (SANTOS, 2010; KOSMINSKY, 2010), por considerarem as formas de expressão particulares das crianças (CARVALHO; MÜLLER, 2010). Esses desenhos, por sua vez, foram o ponto de partida para as entrevistas que realizei com vinte alunos e alunas, em dupla ou individualmente, no intervalo de um mês. Para tanto, as crianças foram levadas para uma sala da escola cuja utilidade era de depósito de materiais – apesar de não ser um ambiente propriamente silencioso, foi o espaço mais reservado que pude encontrar.

O roteiro das entrevistas se iniciava com perguntas referentes à escola, a respeito do que os alunos pensavam da instituição e de seus professores, com quais matérias possuíam mais afinidade, como avaliavam o seu próprio desempenho e o que esperavam para o futuro. Em seguida, partindo dos desenhos, a conversa procurava dar espaço para as crianças versarem sobre o ambiente doméstico. Enquanto descreviam sua residência e, ao mesmo tempo, explicavam o que haviam posto no papel, fui encontrando brechas em suas falas para demandar mais detalhes sobre a sua casa, o que envolvia questões sobre a rotina após o período letivo, a lição de casa, o acompanhamento dos pais e mães e os relacionamentos no interior da fratria. A partir dessa imersão nas relações familiares, a entrevista era guiada com o intuito de se obter informações acerca de como e com o quê o tempo extraescolar era dispendido, em quais atividades (incluindo o lazer e os afazeres domésticos), com quais jogos e brincadeiras, em torno de quais responsabilidades, a frequência à rua e a ambientes externos (o que nos permitia também compreender a eventual existência de alguma atividade regularmente frequentada no contraturno), as regras impostas e/ou negociadas com os “responsáveis” e as punições e premiações envolvidas. Por fim, dados complementares, sobre atividades de caráter mais excepcional como aquelas realizadas nos fins-de-semana, e informações a respeito do local de moradia também eram levantados. Esse conjunto de perguntas, organizadas em torno de um roteiro semiestruturado o qual era bastante reconfigurado a partir dos caminhos tomados durante as conversas, me forneceu uma quantidade grande de dados que elucidavam, em maior profundidade, o pouco que se obteve sobre as relações familiares e o ambiente doméstico nas conversas informais. Apesar de autoras como Jucirema Quinteiro (2002) alegarem que um método baseado em entrevistas é inadequado para extrair informações de crianças, penso que no contexto dessa pesquisa elas foram indispensáveis; o que não anula a reflexão de que entrevistar meninos e meninas na faixa etária dos oito e nove anos traz, sim, desafios.

Nesse sentido, não estive seguro se foi uma escolha acertada entrevistar as crianças em duplas ou individualmente. Há de se pontuar que todas as duplas foram escolhidas pelas próprias crianças – sintomaticamente, nenhuma dupla misturou os dois sexos –, de acordo com as suas afinidades (a única condição para ser entrevistado/a era ter trazido o Termo de Consentimento assinado pela família). Em determinadas ocasiões, as duplas funcionaram muito bem: as crianças sentiam-se mais seguras e interagiam entre si, o que proporcionou ricos diálogos para a pesquisa, como os momentos em que as discordâncias dentro da dupla revelavam pontos de vista distintos e nos quais a minha intervenção era mínima. Nessas

duplas, frequentemente as crianças transcendiam as perguntas do roteiro e abriam espaço para contar histórias, relatos e fofocas. Porém, a presença de um colega na entrevista também pode ter inibido a revelação de algumas informações de caráter mais íntimo e pessoal.

As duplas entre meninas foram, no geral, bastante enriquecedoras em termos de informações e diálogos proporcionados, e em nenhuma delas a soma das duas crianças tornou a entrevista inexecutável. Por outro lado, certas duplas masculinas não sintonizaram como eu esperava e comprometeram o andamento das conversas. Isso aconteceu particularmente com uma entrevista com dois garotos (Alberto e Juliano) que, de tão inquietos, terminaram por me forçar a interromper a conversa antes do previsto, pois ela se tornara impossível de conduzir.

Individualmente, as entrevistas fluíam com mais dificuldade, mas, por outro lado, alguns dos problemas ocorridos entre as duplas eram evitados. Seja com meninas, seja com meninos, essas conversas foram mais pausadas, denotando uma maior dificuldade de se expressar perante o pesquisador em tais condições. Foi o caso de duas entrevistas com meninos (Enzo e Karlos) os quais respondiam estritamente ao que era perguntado e faziam uso de expressões curtas, quando não apenas uma única palavra. Já entre as quatro meninas entrevistadas individualmente, notou-se que a dinâmica havia sido outra: um pouco mais reticentes, se comparadas às duplas, mas não menos informativas. Individualmente ou em duplas, sobressaiu a maior dificuldade de entrevistar os meninos, ora por estarem inquietos demais, ora por, ao contrário, ficarem absolutamente reservados. Mesmo garotos agitados em sala de aula, a ponto de serem vistos como “bagunceiros” pela equipe escolar, ficavam praticamente mudos nas entrevistas formais. Com as meninas, no entanto, o comportamento foi mais constante e menos marcado por essas fortes rupturas no modo de se portar.

Na próxima e última seção, faço um balanço do trabalho de campo, tecendo algumas reflexões a partir dessa experiência e considerando, também, como as masculinidades e feminilidades atravessam as diferentes etapas da pesquisa empírica.

2.3 Reflexões a partir do trabalho de campo

É possível afirmar que existe um consenso, entre pesquisadores que empregam metodologias qualitativas para compreender questões sociológicas da escola e/ou da educação, a respeito de a presença do próprio pesquisador influenciar muito na geração de dados, uma vez que tais metodologias estão baseadas, sobretudo, nas relações sociais. Não escapam, assim, da imprevisibilidade dos relacionamentos que fluem com maior ou menor facilidade, dos silêncios que demarcam limites ou dos sorrisos que permitem aproximações. Contudo, todos esses aspectos costumam ficar restritos, tal como afirma Carvalho (2011b), a reflexões sobre o trabalho de campo, a fim de meramente descrever a pesquisa empírica. De acordo com a pesquisadora,

não se leva às últimas consequências o propósito de atentar para a não neutralidade dos procedimentos de pesquisa e, além disso, deixa-se de aproveitar um conjunto de informações que podem ser de grande relevância na compreensão dos sujeitos em foco. (CARVALHO, 2011b, p. 208)

Com essa finalidade, e com o intuito de concluir este capítulo, procuro refletir como as relações de gênero estariam influenciando os percursos metodológicos desta pesquisa. No meu caso, destaco três pontos: questões de gênero relativas à posição do pesquisador, na condição de jovem branco do sexo masculino, ao adentrar na família e na escola; aspectos relativos às masculinidades e feminilidades em um conjunto heterogêneo de crianças; e as interações construídas a partir do encontro desses sujeitos, o pesquisador e as crianças.

Partindo do primeiro ponto, Carvalho (2011b) adiciona que ser homem em um ambiente feminilizado como a escola pode acarretar desafios. A quantidade de professores do sexo masculino na instituição estudada era irrisória. Minha presença dentro da escola, ainda mais considerando minha idade (23 anos à época do trabalho de campo), sugeria que o meu papel, ali, seria de estagiário. Isso não chegou a ser um obstáculo para o desenvolvimento da pesquisa, mas, por questões éticas, deveria ser esclarecido que eu estava lá não apenas para acompanhar e aprender com a professora Flávia, como também para extrair informações das crianças. Uma vez que a equipe escolar estava ciente de que uma pesquisa se encontrava em desenvolvimento, os diferentes sujeitos que a compunham abriram as portas para a realização

do estudo, da mesma forma que eu, procurando desenvolver o trabalho de campo, tentava amenizar potenciais intervenções na rotina da escola.

Todavia, essa relação não fluiu desse modo quando ainda desenvolvia a pesquisa nas famílias. Conforme exposto anteriormente, o acesso às famílias e principalmente às suas residências não foi uma tarefa simples. Se não fosse a companhia da minha orientadora – que visitava os domicílios para conversar com os adultos – talvez minha presença tivesse sido interdita de antemão, pelo medo de que as crianças ficassem expostas a um jovem do sexo masculino e dos potenciais (e imaginados) riscos que isso acarretaria para seus filhos. Na primeira etapa da pesquisa, uma das mães não apreciou a ideia de que eu ficasse sozinho na casa com seu casal de filhos, enquanto ela trabalhava ali na região como empregada doméstica. Em lugar disso, preferiu que eu os visitasse aos sábados, na presença dela e de seu marido. Outra família optou para que a entrevista fosse realizada na escola. E uma terceira família recusou a minha presença no domicílio, argumentando que não gostaria de expor as crianças a esses procedimentos. Não é minha intenção, aqui, discordar das razões ou motivações que nortearam mães e pais em suas escolhas, mas refletir sobre até que ponto esse receio esteve relacionado ao meu sexo. Por parte da minha orientadora, talvez as portas lhe estivessem mais abertas em virtude da segurança transmitida pela imagem de uma mulher mais velha, dotada de experiência como mãe e professora, em um contexto no qual estereótipos de sexo interferem nas relações construídas entre os sujeitos. A isso se soma o fato de as interações estabelecidas na família não serem mediadas pela escola, retirando alguma credencial que a instituição escolar poderia certificar sobre minha presença.

Uma vez acompanhando a sala de aula, as interações foram, a princípio, mais facilmente construídas com os meninos. Esse quadro não permaneceu inalterado ao longo da pesquisa. Pelo contrário, pude construir relações produtivas com as meninas, apesar de, no geral, uma tendência à segregação sexual ter separado garotos e garotas em grupos de amigos, jogos e brincadeiras distintos. Após a quebra dessa fronteira entre as meninas e o pesquisador do sexo masculino, parecia não haver empecilhos que constrangessem nossas interações, a despeito de uma ou outra provocação de “mulherzinha”, endereçada por alguns meninos a mim, quando me propunha a brincar com as garotas. As meninas, assim, passaram a ocupar bastante do meu tempo, possibilitando interações das mais diversas, incluindo certas brincadeiras consideradas “masculinas” (como as lutas corporais e palavras ofensivas proferidas por elas em tom de brincadeira). De modo paradoxal, tive que, por iniciativa própria, voltar a construir interações com os meninos para compensar a prioridade que as

garotas haviam estabelecido em torno do meu papel de pesquisador. Curiosamente, essa é a experiência inversa àquela vivida por Tânia Cruz em sua etnografia escolar (CRUZ; CARVALHO, 2006): em virtude de seu sexo feminino, a pesquisadora enfrentou mais dificuldades para se aproximar dos meninos, mas, uma vez iniciadas, essas interações fluíram com bastante naturalidade, por vezes ofuscando a relação com as meninas. Talvez isso indique que o dualismo de gênero se enfraquece quando oportunidades menos sexistas de relações sociais se tornam possíveis.

Em minha pesquisa de campo, tanto entre meninas quanto entre meninos, as conversas informais trouxeram poucas informações que correspondessem aos objetivos do estudo, com exceção de dados a respeito do desempenho escolar assim como do comportamento na sala de aula e no recreio. Contudo, essas interações foram essenciais para uma aproximação com a maioria das crianças – condição preliminar para se iniciar conversas formalizadas. Como já mencionado, a preparação para as entrevistas também envolveu a solicitação de que desenhos fossem produzidos pelas crianças, uma prática comum na escola e que contou com a participação de meninos e meninas. Embora considerados importantes para a pesquisa com crianças, guardo algumas dúvidas se os desenhos, de algum modo, não poderiam recriar uma (indesejada) relação de autoridade entre adulto e criança²², recolocando-os nos respectivos lugares de professor e alunos/as. Por mais que o pesquisador em Sociologia da Infância – atento, em tese, para o protagonismo infantil – procure se desvencilhar da construção de uma autoridade adulta que tome a criança como um ser passivo, receio que a solicitação de se efetuar desenhos possa representar um papel antagônico na relação que se deseja construir. Resta a indagação de que os desenhos poderiam caracterizar uma tentativa de infantilização da criança, encerrando-as em uma atividade tomada *a priori* como típica da infância.

Já as entrevistas, apesar das críticas a esse método, foram essenciais para a geração de dados. Ainda que possa acontecer das crianças responderem de forma monossilábica às perguntas do entrevistador, conversar com elas em momentos reservados e formalizados tem o potencial de acrescentar bastantes informações ao estudo. Nesse sentido, os desenhos foram importantes para quebrar o peso simbólico de um gravador posto diante das crianças e de um momento pouco usual no seu cotidiano, bem como para fornecer contextos e justificativas

²² Agradeço à professora Manuela Ferreira por ter me chamado a atenção para este ponto no Seminário Internacional Fazendo Gênero 10.

para guiar a conversa. Desenhos de casas com janelas me instigavam a saber o que havia dentro da residência; se fora desenhado um varal no quintal, cabia perguntar quem costumava pendurar as roupas; se havia indivíduos nos desenhos, era o caso de procurar saber quem eram e assim por diante. Evidentemente, os desenhos não contemplavam todo o roteiro de entrevista, mas contribuíam como um estímulo a certas perguntas, além de deixarem as crianças mais à vontade para discorrerem na segurança daquilo que elas mesmas produziram e, logo, sobre o que teriam autoridade para explicar ou mesmo modificar.

Outra questão que permanece me instigando foi a maior dificuldade para entrevistar os garotos. Em virtude disso, uma sensação presente ao longo de todo o trabalho de campo me dizia que, de algum modo, estive em débito com relação às informações que poderia extrair dos meninos. Esse quadro sugere uma afinidade maior, por parte das meninas, a uma postura de aluna em conformidade com as expectativas escolares, visto que, em suma, o momento da entrevista não diferia essencialmente da postura exigida na sala de aula: disciplina, participação e respeito. Além disso, a maior capacidade de se expressar por meio de uma fala articulada e concatenada às questões propostas também foi um componente que diferiu o conjunto dos meninos do das meninas, indicando uma maior maturidade delas no tocante à comunicação oral.

Procurando uma analogia com o desempenho escolar superior das meninas, muitos autores tenderiam a explicar o maior engajamento destas pela suposta associação entre as garotas e comportamentos como submissão e passividade, uma tendência comum nos estudos de gênero e escolarização e cuja abordagem é criticada por muitas autoras (BRITO, 2006; CARVALHO, 2009). Soa-me, contudo, uma postura paradoxal a defesa de tal ponto de vista, pautado até mesmo por aquilo que Silva (1993) denunciou como “síndrome da situação subordinada da mulher”, uma vez que mesmo uma desigualdade de gênero que pesa a favor das meninas tenderia a ser vista a partir de uma perspectiva que imputa, sobre as garotas, atributos negativos, como se o seu direito à educação estivesse condicionado a uma postura submissa, calada e passiva – um privilégio, logo, conquistado às avessas. Nesta pesquisa, entretanto, o que vi por parte das meninas não foram tais características. A maior facilidade de se obter dados a partir delas parece ter sido resultado de uma postura participativa e respeitosa, para a qual o exercício da disciplina e obediência estaria sendo mobilizado positivamente, em favor da expressão de suas ideias e opiniões, de acordo com Bernard Charlot (2009).

3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, REGIÃO E SUJEITOS

Com o intuito de abrir os capítulos de análise e discussão do material empírico, inicio com a caracterização da escola, região e sujeitos. Na primeira seção, descrevo a escola em seu interior, turmas e funcionamento. Depois, discuto os arredores da escola e apresento um croqui que representa graficamente a região, com especial atenção aos bairros de onde as crianças procediam. Em seguida, descrevo a turma estudada, discutindo os arranjos familiares encontrados, seguidos por uma síntese das características pessoais e familiares das crianças. Posteriormente, trago alguns elementos para iluminar a escolarização das crianças, a começar por uma apresentação da professora e dos critérios adotados para a avaliação do desempenho escolar. Por fim, elaboro uma reflexão sobre o interesse enunciado pelas crianças em frequentar a escola e suas relações com a instituição.

3.1 Caracterização da escola

A escola estudada pertence à rede municipal de São Paulo e localiza-se próxima a uma avenida de grande fluxo. No semestre em que o trabalho de campo foi realizado, a escola completava 40 anos de fundação, quando deixou de funcionar como um “barracão” e passou a ocupar o prédio então construído. No momento da pesquisa, congregava aproximadamente 900 alunos e mais de 50 professores; funcionava em dois turnos: o período da manhã concentrava as aulas do Ensino Fundamental (EF) I, com exceção do 5º ano, e também o 9º ano do EF II. A coordenação pedagógica era composta por duas coordenadoras as quais se alternavam; uma delas, Ana Cristina, acompanhou a pesquisa com maior proximidade e foi quem me recebeu desde o início do desenvolvimento do projeto, pois era a responsável pelo turno da manhã.

A escola apresentava um espaço relativamente amplo, separado do bairro por um muro cuja altura era complementada por uma cerca de ferro. Construída sobre um terreno irregular, seus três pavimentos davam acesso a áreas externas. Ao redor do prédio, encontravam-se muitas árvores de elevada altura, o que criava um ambiente agradável e contribuía para dispersar os ruídos provenientes da avenida vizinha. Onde não havia pavimento em seu terreno, o chão era coberto por arbustos ou grama.

A instituição tinha entradas diferentes para funcionários e para alunos. Aos primeiros, era necessário atravessar três portões para adentrar no prédio, sendo o mais externo ligado a um interfone atendido pela secretária. Entrando na escola por esses portões, tem-se um corredor onde se localizavam a sala dos professores, a sala da diretoria e da coordenação, a sala de leitura, uma pequena copa, os toaletes para funcionários e uma sala de depósito de materiais escolares. Nessa última as entrevistas foram realizadas, pois era um dos poucos espaços disponíveis para conversar com as crianças durante o funcionamento da escola, além de ser acessível e relativamente reservada. Essa sala continha dezenas de estantes preenchidas por livros de todas as séries, uma mesa grande também coberta de livros e alguns armários onde se encontravam materiais como brinquedos e papelaria. Sua janela dava diretamente para o pátio e parque, fato que ocasionou algum ruído externo durante a gravação das entrevistas – contudo, parecia não haver local mais adequado na escola para a realização dessas conversas.

A sala de leitura supracitada, por sua vez, era utilizada apenas pelas professoras das aulas de leitura e, como havia sido recentemente reformada e encontrava-se em ótimo estado de conservação, seu uso era rigidamente controlado. Nessa sala, que só tive a oportunidade de conhecer no último dia de aula, havia várias estantes de livros, mesas compridas, computadores e um anteparo móvel para a utilização de um projetor.

Na sala dos professores, observavam-se diversos armários de madeira, dos quais muitos, mas não a maioria, exibiam adesivos cor-de-rosa e outras referências “femininas” (borboletas, flores e fadas) em suas portas, o que já nos remetia a uma possível identificação entre grupos de meninas e as professoras, que compunham maioria dos funcionários nessa escola. Tais marcas de feminilidade estavam presentes também no armário da professora Flávia, quem acompanhei ao longo do semestre. No centro da sala dos professores, havia uma grande mesa, sempre coberta por livros e materiais, ao lado de uma mesa de canto sobre a qual se servia café e biscoitos, e outra mesa com alguns computadores e muitos livros

empilhados. Nas paredes, via-se o calendário escolar e um painel com frase de Paulo Freire incitando ao engajamento político como componente do ofício docente.

As salas de aula se distribuíam pelos três andares. Durante o turno da manhã, os estudantes do 4º e 9º anos frequentavam o segundo piso, o qual podia ser acessado pela entrada dos funcionários anteriormente descrita. Era basicamente um longo corredor com várias salas, incluindo o laboratório de informática, e com variados murais exibindo produções dos alunos. No piso imediatamente inferior, localizavam-se o pátio – um amplo espaço para correr e brincar, com a presença de quatro mesas de alvenaria que continham tabuleiros de xadrez feitos com ladrilhos (os quais nunca vi sendo utilizados), e um pequeno palco também de alvenaria. Durante o horário destinado às refeições (recreio e almoço), o pátio costumava apresentar restos de comida espalhados pelo chão. Além disso, nesse pátio havia uma janela-balcão (que dava para a cozinha), um espaço para o armazenamento dos instrumentos de limpeza e os toaletes que as crianças utilizavam, nos quais não havia sabonete ou papel higiênico. Era nesse andar que a sala de aula da professora Flávia se encontrava, assim como as demais turmas do 3º e 2º ano do EF.

Do pátio, também se tinha acesso ao principal espaço exterior da escola, que continha um vão frequentemente utilizado como campo de futebol (embora faltassem marcações e sobrassem as colunas de sustentação do edifício), um parquinho com alguns poucos brinquedos (uma casinha de madeira com escorregador, um trepa-trepa e um par de gangorras quebradas), bancos e espaço para brincar, bem como uma área verde de terreno irregular, uma quadra descoberta em mau estado de conservação e outra quadra, maior e coberta, relativamente bem conservada e acompanhada de uma arquibancada. Dessa quadra, tinha-se acesso ao estacionamento dos funcionários, que também servia às peruas do transporte escolar da prefeitura. Prestava-se, logo, como ponto de encontro para as entradas e saídas das crianças que dependiam desse serviço. Do pátio também se obtinha acesso à entrada principal dos alunos, localizada em uma rua perpendicular à da entrada dos funcionários e acessível por uma escadaria que encerrava em um grande portão (aberto apenas no início da manhã e no horário de saída). Era por ali que as crianças e jovens ingressavam todos os dias, muitos deles acompanhados por familiares. Porém, havia outra “saída”, utilizada por estudantes do 9º ano durante o horário letivo: do parquinho, os garotos²³ escalavam as cercas que o separavam da área verde, subiam no muro da escola e escapavam

²³ Em meu trabalho de campo, só tive a oportunidade de ver jovens do sexo masculino realizarem tal prática.

por um vão nas grades que delimitavam os limites da instituição. Era uma cena rotineira de jovens cabulando as aulas – prática observada por qualquer um no parquinho, mas realizada apenas pelos estudantes mais velhos, raramente repreendidos, mesmo quando flagrados por funcionários.

Já no andar inferior do prédio, de menor dimensão, havia poucas salas de aula, apenas para as turmas do 1º ano²⁴, e um anfiteatro – caracterizado por um palco acompanhado de cortinas e cadeiras de plástico, não sendo propriamente um espaço com isolamento acústico ou estrutura de iluminação e cenografia. Nesse andar também se localizava uma pequena sala que funcionava como brinquedoteca (usualmente fechada), na qual se encontravam estantes com diferentes jogos e brinquedos sobre um tatame colorido. Uma das estantes dividia a sala em dois ambientes: o segundo era ocupado pela equipe de educação física que ali armazenava os materiais esportivos.

Não foi constatada a presença de laboratório de ciências, sala de música ou oficina de educação artística. De fato, as condições físicas da escola foram criticadas nas entrevistas por várias crianças, que expressavam sua insatisfação em especial quanto ao estado de conservação:

O parque tem que dar mais alguma arrumada. [...] Só que o balanço, eles já botaram. Só que depois quebraram. (Thaís)

Porque antes era uma escola boa, agora é ruim. [...] Tinha balanço, tinha... como é... quadra. Tinha tudo, quadra limpa. [...] Tá cheio de mato ali, ó. Pros lado ali, ó [indicando o parque]. (Juliano)

No interior da sala de aula da professora Flávia, viam-se carteiras organizadas em fileiras duplas (que posteriormente foram reorganizadas em fileiras individuais com mapeamento), uma mesa da professora, lousa branca para uso dos canetões, letras do alfabeto pintadas acima da lousa, um mapa do Brasil fixado na parede (colocado em virtude da quantidade razoável de crianças que vieram de outros estados, de acordo com a professora) e um painel com as datas de aniversário das crianças. As condições de conservação da sala eram precárias: as carteiras estavam bastante danificadas, a porta não fechava adequadamente e faltavam vidros nas janelas. A face esquerda da sala dava para a avenida, o que fazia com

²⁴ No início das minhas observações na escola, esse andar apresentava um vazamento do esgoto, impossibilitando o desenvolvimento das aulas. Até que esse problema fosse corrigido, o que levou algumas semanas, implantou-se um sistema de rodízio no qual os alunos do 1º ano assistiam às aulas em outras salas do prédio, alternando com as demais turmas de modo que, a cada dia, um grupo de alunos fosse obrigado a perder a aula.

que ruídos dos automóveis e ônibus adentrassem no prédio. Há de se chamar a atenção para a presença de grades em todas as janelas e para o fato de que a porta da sala era de metal, bastante pesada, e só podia ser fechada por uma ferramenta similar a uma chave de fenda. Além disso, havia portões separando praticamente todos os ambientes da escola.

3.2 Caracterização da vizinhança

Nesta seção, conto com o auxílio de uma representação gráfica da escola, seus arredores e instituições vizinhas presente na Figura 1. Pelo fato de a escola estar localizada próxima a uma via de intenso movimento, as crianças podiam ser divididas entre aquelas que habitavam do lado “de cá” da avenida, nos entornos da escola, e do lado “de lá”, região acessível por uma passarela²⁵.

Das 25 crianças da turma, uma minoria (5) morava do lado “de cá”. Vou me referir ao local de moradia dessas crianças como Entorno. Eram crianças que prescindiam de transporte escolar, em razão da distância entre a escola e suas residências, e nenhuma delas habitava em vizinhanças caracterizadas como favela. Havia, contudo, uma pequena favela, não tão próxima da escola, que demarcava os limites dessa região. Isso fica claro na fala de Enzo, morador do lado da escola, comentando por onde seus pais permitiam que ele circulasse:

Eu não posso ficar atrás da favela. [ADRIANO: Tem favela lá perto?] Tem, do ladinho. Grudado. [...] Aqui tem minha casa e aqui tem a favela aqui por trás [indicando com as mãos]. (Enzo)

Do lado “de lá”, isto é, cruzando-se a avenida, o contexto era um tanto diferente. Dividia-se entre uma maioria de crianças (13) que habitava em uma imensa favela, aqui chamada de Jardim Jussara, e uma quantidade menor (5) que morava nos arredores dessa

²⁵ Tal passarela se encontrava em condições precárias de conservação: além de apresentar um parapeito de baixa estatura, a passarela continha um vão de aproximadamente 5 cm entre a plataforma de travessia e a rampa de acesso à rua. Dessa forma, com um movimento coordenado do corpo era possível estremecer toda a sua estrutura – apresentava, pois, um risco potencial aos transeuntes que por ali passavam.

mesma favela, em um bairro que chamarei de Batatinha. Apenas as crianças do Jardim Jussara dependiam do transporte escolar para se deslocar até a escola, embora nem todas gozassem desse direito por falta de vagas, segundo alegações delas próprias. Na ausência desse benefício, o deslocamento se dava por caminhadas relativamente longas, se comparadas às crianças das outras regiões. Tal favela tinha grandes dimensões, o que nos indica que morar naquela região poderia significar maior ou menor proximidade da escola, dependendo do caso. Já na Batatinha, as distâncias eram menores, sendo facilmente acessível por uma escadaria que se encontrava logo após a passarela e que era referida com frequência pelas crianças. Ali, assim como no Entorno, a presença da favela nas imediações foi por vezes mencionada pelos meninos e meninas como uma demarcação de limites da região em que habitavam. Esse fenômeno torna-se particularmente relevante para compreender a relação das crianças com o espaço público, como veremos mais adiante.

No quadro a seguir (Quadro 1), sintetizo os três locais de moradia encontrados neste estudo e a quantidade de crianças, da turma estudada, que habitavam em cada um deles²⁶:

Quadro 1 – Quantidade de crianças que habitavam cada local de moradia encontrado na turma estudada.

Local de moradia	Quantidade de crianças
Jardim Jussara	13
Batatinha	5
Entorno	5
Sem informação	2
Total	25

Elaboração própria.

Todos os três locais referem-se a bairros periféricos, habitados por famílias de setores empobrecidos ou, no limite, de classe média baixa²⁷. Nas favelas, predominavam casas de pequenas dimensões, mas usualmente de alvenaria, distribuídas nas pequenas vielas asfaltadas de um terreno irregular. Já nas regiões próximas das favelas, foi possível constatar algumas casas com maiores recursos, dotadas de portões e garagem e até mesmo alguns sobrados (dados obtidos por meio de caminhadas pela região). Para além de uma distinção

²⁶ Não foi possível obter informações sobre os locais de moradias de duas crianças.

²⁷ Neste trabalho, não tenho a intenção de adentrar nas densas discussões sobre o conceito de “classe social”. Para fins descritivos, utilizo a denominação de “camadas populares”, “setores empobrecidos” ou “classe média baixa” para designar, genericamente, famílias moradoras de bairros periféricos.

material entre as regiões, tornou-se evidente uma diferenciação simbólica, a qual será mais bem explorada adiante, pois, conforme também constataram Antonio Batista e Hamilton Carvalho-Silva (2013), dentro de um mesmo distrito, genericamente rotulado como “vulnerável”, podem existir drásticas fronteiras (materiais e simbólicas) entre uma região e outra e, por consequência, variações nas formas como as famílias se apropriam e vivenciam tais espaços.

Nessas regiões, os espaços de lazer estavam reduzidos a poucos locais. Do lado de “cá”, nos arredores da escola, havia uma espécie de praça que continha quadras esportivas, bem como rampas de skate e bicicleta. Porém, era um espaço pouco frequentado pelas crianças, talvez porque não fosse exatamente próximo de seus lares ou, ainda, por ser considerado perigoso, tal como apontado pela aluna Fabiana quando cruzamos esse parque durante caminhada para sua casa. Outra possibilidade de espaço recreativo e educativo era uma instituição, aqui referida apenas como Cantinho, mantida por uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que existe desde a década de 1940 e tem a missão de “educar e cuidar de crianças e idosos pertencentes à população de baixa renda ou de vulnerabilidade social”²⁸. Essa instituição, vizinha à escola, era acessível ao se cruzar uma rua, e recebia no contraturno escolar três crianças da turma estudada, além de outros alunos e alunas de outras turmas que não foram incluídas nesta pesquisa.

Do lado “de lá”, constatee a existência de um parque, conhecido por ter sido construído sobre o terreno de um antigo depósito de lixo. Este, o Parque da Avenida, era caracterizado por ser bastante verde (um dos poucos focos arborizados naqueles arredores), com a presença de quiosques para sociabilidade e quadras esportivas. No entanto, o espaço estava em um grau precário de conservação e tinha vastas áreas verdes mal aproveitadas, com bastante mato e pouco iluminadas. Apesar disso, o Parque foi uma referência constante nas falas das crianças sobre os espaços de lazer na região, tendo sido também o local onde a professora Flávia levou a turma em dada ocasião.

Somado a esse parque, também havia o Shopping da Avenida, localizado bem próximo à favela do Jardim Jussara. Com um aspecto mais elitizado, porém atendendo aos setores populares, esse shopping foi uma referência comum entre as crianças, sobretudo as que habitavam do lado “de lá”, como um espaço de lazer nos fins de semana. Ainda, o

²⁸ Informações obtidas a partir do sítio oficial da instituição.

shopping contava com mão de obra da própria favela, sendo também uma referência de local para se trabalhar, segundo a experiência dos irmãos mais velhos das crianças estudadas. Além desse local, constatou-se também que o Jardim Jussara apresentava pequenos espaços de lazer, como campos de futebol (os “campinhos”) geralmente improvisados pelos próprios moradores e que foram mencionados em algumas entrevistas.

Figura 1 – Representação das instituições (letras) e regiões (algarismos romanos) envolvidas no contexto da pesquisa. Legenda: A (escola), B (parque), C (shopping), D (supermercado), I (Entorno), II (Batatinha) e III (Jardim Jussara). Fonte: Elaborado por Laura Montserrat.

3.3 Caracterização da turma estudada

Conforme informado anteriormente, a turma de 3º ano do EF da professora Flávia era composta por 25 alunos: 14 meninas e 11 meninos. Em termos de faixa etária – informação obtida por meio da ficha de matrícula dos alunos – uma maioria de 16 alunos completou nove anos de idade naquele ano, ao passo que apenas seis terminaram o ano com oito anos de idade, os quais seriam completados nos primeiros meses do ano seguinte. Fugindo do padrão encontrado, três alunos eram mais velhos que a média da sala: Pâmela tinha 10 anos de idade, por motivos não identificados; Alberto, recentemente vindo do Piauí já com atraso em sua escolarização, tinha 11 anos de idade; e Gustavo tinha 13 anos de idade, em virtude de seu afastamento forçado da escola por motivos familiares (os quais serão explorados adiante) – sua idade chamava a atenção dos alunos, sendo casualmente motivo de chacota, sobretudo por Gustavo ter nascido no ano de 1999, década anterior ao nascimento dos demais.

Além de uma distribuição numericamente díspar das crianças por sexo, elas também ocupavam distintamente os espaços da sala. Segundo minhas próprias observações, as meninas concentravam-se próximas à porta da sala de aula, ao passo que os meninos se aglutinavam perto da janela. Somou-se a isso a ocorrência de fileiras duplas de carteiras, as quais levavam à constituição de pares de alunos que, no caso, privilegiavam duplas compostas por estudantes do mesmo sexo. Percebe-se, assim, um modelo de segregação sexual amplamente documentado na literatura sobre relações de gênero na escola (THORNE, 1993; CRUZ; CARVALHO, 2006; SOUZA, 2006). Esse padrão, adotado espontaneamente, foi diluído ao longo do semestre em razão da intervenção docente. Ao adotar um mapeamento da localização das crianças na sala, a professora Flávia separou as carteiras em fileiras individuais e dispersou tanto os agrupamentos femininos quanto os masculinos. Seu intuito parece ter sido exclusivamente pedagógico, visando ao posicionamento de crianças com mais dificuldades em carteiras próximas ao quadro negro, bem como a separação de crianças a quem se atribuía uma avaliação negativa de seu comportamento em sala.

Percebi, conversando com outros membros da equipe escolar, que a turma da professora Flávia não constava entre “as melhores” da escola em termos de comportamento e disciplina. Não era nem “a melhor” e nem “a pior” turma – esse lugar seria ocupado pela

outra sala de 3º ano do EF. Segundo a professora de língua inglesa, Susana, a sala da turma estudada figurava “entre as mais difíceis”, complementando que isso devia ser bom para o pesquisador, que encontraria mais material de pesquisa. Já a professora Flávia fazia uma avaliação um pouco diferente de sua própria sala:

Em relação à disciplina, a minha sala é considerada, pelos outros professores, uma sala boa. Bom, em relação à sala que eu estava no ano passado, ela é excelente! (Professora Flávia)

Comparando a sala de 1º ano do EF, na qual Flávia lecionou durante o ano letivo anterior, sua turma de 3º ano parecia, em sua percepção, relativamente disciplinada. Em entrevista, a professora destacou que houve uma mudança no perfil da turma pesquisada ao longo do ano. Sua sala teria ficado mais indisciplinada em razão da entrada de novos alunos a partir do segundo semestre letivo. Pelo que constam nos dados coletados, Alberto, Camille, Gisele, Leonardo e Vítor compõem o grupo de alunos que ingressou na turma da professora Flávia entre final de julho e início de agosto daquele ano. Sabe-se que Alberto havia migrado do Piauí, ao passo que Leonardo não sabia precisar seu estado de procedência (que ele identificava como “Norte”). Vítor, por sua vez, mudou-se de um município do interior de São Paulo para a capital. A respeito das duas meninas, não tenho informações suficientes. Assim, a entrada de novos alunos, somada a uma diversidade pré-existente, teria trazido mais conflitos para o interior da sala, segundo a professora Flávia, quem, nos seus dizeres, alegou:

Entraram mais crianças, né? Crianças com dificuldade também, eu achei. Bastante dificuldade... e eu achei que a sala ficou mais dispersa. Também ficou mais numerosa, né? Uma sala mais numerosa é mais difícil. (Professora Flávia)

Ao que me parece, o número mais elevado de alunos e as dificuldades que alguns deles trouxeram foram os dois fatores apontados como responsáveis pela “mudança de perfil” na turma estudada. No entanto, não foram apenas aspectos negativos que a professora Flávia ressaltou acerca desse novo perfil. Fazendo um balanço, a docente comentou que se, por um lado, a sala regrediu em termos de disciplina, por outro, a turma ganhou com as experiências de vida dos novos alunos. Colocando Alberto e Leonardo em relevo, a professora Flávia acrescentou que, pelo fato deles dois serem bastante falantes, a riqueza de histórias que eles tinham para contar, bem como o seu sotaque e expressões regionais, contribuíram para ampliar o leque cultural daquela turma.

3.3.1 Entre arranjos e laços familiares

Analisar o que se entende por “família” é um passo essencial para os estudos que enveredam pela compreensão dessa instituição a qual, embora seja tradicionalmente abordada na Sociologia da Educação (NOGUEIRA, 1998), tem sido pouco foco de esforço analítico. Geraldo Romanelli (2013) ressalta que o reconhecimento da variedade de arranjos familiares, os quais fogem do ideal normativo da família nuclear completa como sinônimo de “família estruturada”, não é acompanhado de uma conceituação capaz de abarcar a família em sua generalidade, isto é, enquanto uma instituição que guarda características comuns em todas as suas possíveis configurações domésticas. Nesse sentido, esse autor nos fornece um conceito de família, em seu sentido genérico, como uma

unidade de reprodução biológica e social, criada por laços de aliança, instituídos pelo casamento e também por uniões consensuais, por vínculos de descendência entre pais e filhos – biológicos ou não – e por elos de consanguinidade entre irmãos. (ROMANELLI, 2011, p. 249)

A partir dessa definição, destaca-se a ênfase na constituição de laços, sejam eles sociais ou consanguíneos, como um elemento importante para compreender o entorno familiar das crianças e evitar o erro de, segundo Claudia Fonseca (2005), tornar sinônimas as noções de “família” e “unidade doméstica”, visto que as práticas de socialização familiar podem facilmente extrapolar os limites da residência, sobretudo em famílias de camadas populares, nas quais é comum a convivência com outros membros da parentela (tios, avós, primos etc.) – padrão que se confirma entre as crianças estudadas, como veremos a seguir. A autora reforça, ainda, que o conceito de “laço familiar” engloba as relações em torno de pessoas que reconhecem mutuamente certos direitos e obrigações. No âmbito da pesquisa, o que se busca é evitar a idealização de uma família nuclearizada e tomar um conceito de família que dê conta das configurações que, na prática, informam o contexto familiar de nossos sujeitos – aquilo que se conhece por “dimensão empírica da família” (ROMANELLI, 2013, p. 34) ou “definição operacional da vida familiar” (FONSECA, 2005, p. 54) – sempre entendendo que a família é uma instituição dotada de uma dimensão temporal, cuja configuração pode se alterar radicalmente com o passar dos anos (MEYER; KLEIN; FERNANDES, 2012), e que é capaz de englobar membros que não convivem em um mesmo endereço.

A importância dessas problematizações torna-se evidente quando voltamos o olhar aos arranjos familiares dos nossos sujeitos de pesquisa. Das 25 crianças estudadas, não foi possível obter informações suficientes sobre a família de quatro delas – quatro das cinco crianças que não entrevistei. Nesse grupo, o modelo de família nuclear, composta por mãe, pai e pelo menos um/a filho/a, muito embora tenha sido o arranjo predominante, era contrabalançado por uma quantidade significativa de outros arranjos familiares. Nove crianças moravam com seus respectivos pais e mães biológicos e uma delas era filha única (Bianca). Entre as outras crianças, nove viviam em famílias monoparentais, das quais oito eram criadas por suas respectivas mães. Em uma delas, a família do Juliano, não ficou claro quantas pessoas habitavam no interior da mesma unidade doméstica. Primeiramente, o garoto afirmou que moravam cinco pessoas, mas logo em seguida corrigiu para catorze (um número aparentemente excessivo). Ainda que esses catorze membros não dormissem sob o mesmo teto, é patente que, de alguma forma, existia uma convivência comum na qual sua mãe era peça-chave:

[Minha mãe] trabalha muito em casa. [...] É que todo mundo lá da família, as catorze pessoas, vai lá e ela tem que fazer muita comida; aí gasta muitos pratos e ela fica lá, lavando, só ela. (Juliano, ênfase na fala)

Também me foram relatados quatro arranjos familiares incomuns no contexto da pesquisa: Isadora era uma filha adotiva, cujo pai adotivo já havia falecido e cuja mãe adotiva dormia em uma cama com mais dois “amigos”; Leonardo, um menino que veio do “Norte”, era criado por sua tia, ao passo que seus dois irmãos mais velhos eram criados separadamente (um pelo pai e o outro pela mãe, em locais distintos); Gustavo vivia com o pai e mais quatro irmãos do sexo masculino, e sua mãe – quem eles visitavam com frequência – habitava em outro bairro; e Débora, com mais dois irmãos menores, também era criada pelo pai e pela madrasta, pois sua mãe já havia falecido. Essas informações estão sintetizadas abaixo (Quadro 2); ressalta-se que se utilizou o estudo de Oliveira, Vieira e Barros (2010) para auxiliar na definição dos arranjos familiares.

Quadro 2 – Quantidade de crianças que apresentavam cada um dos diferentes arranjos familiares encontrados na turma estudada.

Arranjo familiar	Presença dos elementos parentais e/ou responsáveis	Quantidade de crianças
Nuclear completa	Mãe e pai biológicos	9
Monoparental feminina	Apenas a mãe biológica	8
Monoparental masculina	Apenas o pai biológico (Gustavo)	1
Outros arranjos	- Pai e madrasta (Débora)	1
	- Apenas a tia (Leonardo)	1
	- Mãe adotiva (Isadora)	1
Sem informação		4
Total		25

Elaboração própria.

Destaca-se a alta proporção de famílias chefiadas exclusivamente por mulheres: oito crianças viviam apenas com suas mães biológicas, uma vivia com sua tia e outra vivia com sua mãe adotiva, contra nove criadas por mãe e pai, uma por pai e madrasta, e uma somente pelo pai – aparentemente, Gustavo era a única criança da turma que vivia sem a presença de uma figura feminina (adulta ou não) em casa. No geral, essa maior ausência de pais²⁹ sugere duas explicações distintas: a primeira delas diz respeito às migrações do seu estado de origem para São Paulo. Esse parece ter sido o caso já mencionado de Leonardo, recém-chegado do “Norte”. Também era a conjuntura de Lourenço, cujo pai se encontrava na Paraíba e que, segundo ele: “Não faz nada, só fica lá na Paraíba, ligando pra minha mãe e falando que quer voltar”. Em São Paulo, Lourenço morava com sua mãe, dois irmãos e uma irmã, todos mais velhos. Na casa de Pâmela, a situação era similar: vivia com duas irmãs mais velhas e sua mãe, que trabalhava bastante e deixava as filhas na casa da avó, a qual morava ali por perto. A respeito de seu pai, a única informação obtida foi que morava na Bahia. Já com outras crianças, como Enzo, Karlos e Fabiana, não foi mencionado sequer um detalhe a respeito de seus pais, para além do fato de que essas crianças não viviam com eles.

A segunda explicação para a menor presença paterna está relacionada ao número de mães que viviam sem parceiros do sexo masculino. Contudo, não tenho subsídio para afirmar se essas mães eram solteiras, viúvas ou desquitadas – com exceção do caso de Bruna, cujo pai já tinha constituído outra família, e Larissa, que havia vivenciado recentemente a separação de seu pai e mãe, segundo relatos da professora Flávia. Ao que parece, nenhuma das oito

²⁹ Ao usar o termo “pais”, estarei me referindo apenas a homens. Para incluir também as mulheres, usarei a expressão pais/mães.

famílias monoparentais femininas envolveu um segundo casamento que resultasse na presença de um padrasto.

Além de pais e/ou mães, algumas crianças conviviam com outros membros da parentela que não a fratria. Bruna e Iara eram criadas por suas respectivas mães e avós, as quais desempenhavam funções relativas à escolarização das meninas. A avó de Bruna, por exemplo, acompanhava a garota no retorno da escola e também cobrava da menina a realização das lições de casa – uma eventual ausência poderia até lhe render um castigo que, de acordo com Bruna, consistia em ajoelhar sobre grãos de arroz por vinte minutos. Iara, por seu turno, nos relatou que foi a sua avó quem a matriculou naquela escola. Pelo que consta nas minhas observações, bem como a partir da entrevista com a professora Flávia, a avó de Iara participava com alguma frequência das reuniões de pais/mães e responsáveis. Senão, era o pai de Iara, com quem ela não morava, que atendia à convocação da escola para os encontros. Não se constatou a presença de tios ou tias habitando na mesma unidade doméstica das crianças, com exceção, evidentemente, de Leonardo.

Finalmente, na maioria dos domicílios, constatou-se uma quantidade razoavelmente grande de coabitantes. Em onze famílias, as unidades domésticas eram compostas por cinco membros ou mais, chegando a um caso de sete pessoas sob o mesmo teto (Giovana). Apenas três domicílios contavam com três moradores e um possuía somente dois habitantes – Leonardo e sua tia.

3.3.2 Informações gerais sobre os alunos

O Quadro 3 agrega dados ordenados alfabeticamente pelos nomes fictícios dos meninos e meninas, a fim de condensar informações sobre as crianças estudadas.

Quadro 3 – Informações sucintas sobre as 25 crianças estudadas na pesquisa.

Nome (fictício)	Idade (anos)	Local de moradia	Coabitantes na unidade doméstica	Entrevista realizada? ³⁰
Alberto	11	Jd. Jussara	Mãe, pai e duas irmãs mais novas.	Sim, dupla
Bianca	9	Entorno	Mãe e pai (filha única).	Sim, dupla
Bruna	9	Batatinha	Mãe e avó.	Sim, dupla
Camille	8	Jd. Jussara	Não se sabe sobre os responsáveis. Possui dois irmãos caçulas.	Não
Cláudio	9	-	-	Não
Débora	9	Jd. Jussara	Pai, madrasta e dois irmãos mais novos.	Sim, ind.
Enzo	9	Entorno	Mãe, duas irmãs mais velhas e prima caçula.	Sim, ind.
Fabiana	8	Entorno	Mãe e duas irmãs mais velhas.	Sim, ind.
Giovana	9	Batatinha	Mãe, pai, dois irmãos e duas irmãs mais velhos.	Sim, dupla
Gisele	9	Jd. Jussara	Mãe, pai, irmão mais velho e irmão mais novo.	Sim, dupla
Gustavo	13	Batatinha	Pai, três irmãos mais velhos e um irmão mais novo.	Sim, dupla
Iara	9	Jd. Jussara	Mãe, avó, dois irmãos mais velhos e uma irmã mais nova.	Sim, ind.
Isadora	9	Entorno	Mãe adotiva.	Sim, ind.
Juliano	8	Jd. Jussara	Mãe, pai e quatro irmãos mais velhos.	Sim, dupla
Karlos	8	Batatinha	Mãe e irmão mais velho.	Sim, ind.
Larissa	8	Entorno	Mãe, irmã mais velha e irmão mais novo.	Sim, dupla
Leonardo	9	Jd. Jussara	Tia.	Sim, dupla
Lourenço	9	Batatinha	Mãe, dois irmãos e uma irmã mais velhos.	Sim, dupla
Luís	9	-	-	Não
Mateus	8	Jd. Jussara	-	Não
Natália	9	Jd. Jussara	Mãe, pai e irmã mais velha.	Sim, dupla
Nívea	9	Jd. Jussara	Mãe, pai, irmão e irmã mais novos.	Não
Pâmela	10	Jd. Jussara	Mãe e duas irmãs mais velhas.	Sim, dupla
Thaís	9	Jd. Jussara	Mãe, pai e irmão mais novo	Sim, dupla
Vítor	9	Jd. Jussara	Mãe, pai, irmã mais velha, irmão e irmã mais novos.	Sim, dupla

Elaboração própria.

³⁰ Por questões de espaço, utilizo “dupla” para designar as entrevistas realizadas em dupla de alunos, e “ind.” para me referir àquelas executadas individualmente.

3.4 A escolarização dos meninos e meninas

Após a caracterização da escola, seus arredores e a turma estudada, é necessário que mais elementos sejam acrescentados a fim de que possamos avançar na compreensão do desempenho escolar dessas 25 crianças. Uma vez que o objetivo desta pesquisa é discutir o papel da socialização familiar na escolarização de meninas e meninos, um olhar sobre as relações entre as crianças e a escola, assim como entre elas e a professora, se faz necessário. Assim, para encerrar este capítulo, debruço-me sobre a docente e os critérios de avaliação adotados para qualificar o processo de escolarização das crianças estudadas; em seguida, discuto as opiniões dos meninos e meninas sobre a professora e a instituição escolar.

3.4.1 A docente e a avaliação dos alunos

A professora Flávia, 32 anos, branca³¹, natural da cidade de São Paulo, era desquitada, morava relativamente perto da escola e cursara toda a sua escolarização básica em um estabelecimento de ensino católico. Em nossa longa entrevista, Flávia declarou sempre ter sido “boa aluna”, manifestando seu interesse em se tornar professora desde muito cedo. As razões para essa aspiração, ela não sabe precisar, mas destaca a influência de sua mãe, também professora, a quem ela prestava auxílio preparando e corrigindo provas, mimeografando atividades escolares etc. A despeito disso, Flávia relatou que foi uma frustração para a sua família ela ter anunciado, anos mais tarde, que pretendia lecionar. Mesmo cerca de seis anos após seu ingresso profissional na área, Flávia ainda escutava de seu pai o seguinte lamento: “Eu te dei condição de fazer qualquer outra coisa”. Segundo a professora: “É um peso, mas eu gosto. Eu escolhi porque eu gosto mesmo”.

³¹ A classificação racial entre os sujeitos de pesquisa foi determinada a partir da percepção do pesquisador, enquadrando-se naquilo que os estudos raciais chamam de “heteroclassificação” (GUIMARÃES, 2009).

Contudo, a docência não fora sua primeira opção. De início, Flávia ingressou em um curso em nível superior de Educação Física, em virtude de sua experiência com dança, especialmente balé clássico. Apesar de manifestar um interesse pessoal pelo curso, não enxergava uma perspectiva profissional que a inserisse dentro da docência no campo das artes. Assim, abandonou o curso antes de concluí-lo, motivada, também, pela gravidez e pela confiança de que poderia ascender em sua formação educacional:

Daí eu fiquei grávida, casei, e aí eu saí da faculdade. E também porque era uma faculdade particular e isso, no fundo, no fundo, me deixava frustrada [risos], porque eu achava que podia entrar numa pública. Aí eu falei: ‘não, vou sair da faculdade particular e vou estudar’. (Professora Flávia)

Na época, Flávia tinha 18 anos e dera à luz o primeiro dos seus quatro filhos. Em seguida, Flávia ingressou em curso técnico de nutrição, ainda estimulada pelo seu interesse em atividade física e saúde, além de sua condição como diabética. Embora frustrada com sua experiência profissional na área, Flávia descobriu seu interesse em trabalhar com crianças por meio de um serviço social patrocinado por uma igreja, com fins de saúde alimentar. Esse trabalho voluntário ela havia encontrado em razão do curso técnico que realizava. Finalmente, aos 23 anos de idade, resolveu estudar Pedagogia e se tornar professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Matriculada no curso de Pedagogia de uma universidade pública, Flávia se viu desde o início engajada em um projeto da Instituição que lhe permitiu aproximar-se de alunos de escolas públicas. Atuando em um projeto de reforço escolar, Flávia visitava escolas, conversava com professores, lidava com as crianças etc. Destaca, com bastante clareza, que esse foi um ponto de virada em sua vida profissional:

Foi assim que eu comecei minha carreira. [...] E como lá era periferia, eu sempre gostei muito disso [risos], do trabalho com as crianças, né, que eu achava que eram excluídas, as crianças que eram tidas como... sei lá, como incapazes. (Professora Flávia)

Partindo dessa experiência, Flávia prestou dois concursos para docência quase que concomitantemente: um para a rede municipal de São Paulo e outro para a Fundação Casa³². Dado que esta a convocou antes daquela, ela teve sua primeira experiência profissional, já pedagoga, nessa instituição, onde permaneceu por menos de um ano. Sua saída aconteceu

³² A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação Casa), anteriormente chamada de Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (Febem), é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo responsável por executar medidas socioeducativas, aplicadas pelo Poder Judiciário, aos adolescente autores de atos infracionais com idade entre 12 e 21 anos incompletos.

quando a Prefeitura a nomeou para assumir aulas na rede municipal. Além disso, motivações de outras ordens, oriundas de sua experiência na Fundação Casa, contribuíram não só para a sua escolha pelo ensino regular, como também influenciaram sua formação profissional. Em nossa conversa, a professora Flávia expressou que sua temporada naquela instituição fora desde o começo conflituosa. A principal razão era sua discordância com a “cultura do punir” reinante na Fundação e a descrença, por parte dos funcionários da instituição, na possibilidade de recuperação dos jovens privados de liberdade. Somavam-se a essa postura os constantes enfrentamentos entre a administração da Instituição e os adolescentes encarcerados, os quais frequentemente se queixavam das péssimas condições de infraestrutura, tais como as infiltrações em tempos de chuva, a ausência de mesas nos refeitórios e o aspecto prisional aliado ao baixo grau de conservação das salas de aula – que, não por acaso, foram comparadas pela própria docente com a sala de aula da turma estudada.

Percebendo o contraste entre uma educação supostamente inclusiva e a realidade atravessada de violências, a professora Flávia sentiu que o ambiente não era favorável às suas intervenções. Sua insatisfação com o trabalho crescia na medida em que ela, já com “dois ou três filhos”, tinha que dedicar uma jornada integral ao emprego, o que eventualmente incluía os fins de semana. Por fim, indignada com a violência dos agentes de segurança, Flávia teria cobrado, da administração, maior capacidade de mediar os conflitos sem o uso da força. Em resposta, teria ouvido: “Ah, eles são assim mesmo!”. Resumindo seu ponto de vista sobre essas tensões, a professora Flávia expressou, na entrevista, o seguinte raciocínio:

É o mesmo discurso que a gente vê muito nas escolas, né? “Eles são assim mesmo, não tem jeito; eles são maloqueiros; eles têm mais é que apanhar mesmo”. E funcionários dizendo: “Eles têm mais que apanhar mesmo!”. Então foi muito chocante... (Professora Flávia)

Contrária à cultura de punição e resignação perante as dificuldades enfrentadas pelos jovens em privação de liberdade, Flávia optou pela docência na rede municipal logo que foi chamada. Longe de sua situação ter sido tranquilizada, essa mudança também foi fruto de alguns conflitos. Ao indicar a escola de preferência, Flávia optou imediatamente pela escola estudada nesta pesquisa. Porém, inicialmente ela fora lotada em outra escola do mesmo bairro. Essa ocorrência, ao que parece, teria recebido a aprovação de suas colegas de trabalho, uma vez que as demais professoras mostraram-se surpresas quanto à prioridade de Flávia na sua escolha. De acordo com a sua fala:

Mas como eu sempre gostei de coisas difíceis, a minha primeira opção foi [a escola adotada nesta pesquisa] [risos]. As professoras não acreditaram e

falaram: “ai, você vai [pra lá]?! Tinha tantas outras escolas!”. Mas eu gosto, eu gosto de... eu sempre gostei desses alunos que são mais... [risos] mais excluídos, assim, mais descreditados. (Professora Flávia)

Na escola em questão, Flávia completou dois anos de experiência profissional ao término do ano letivo em que a pesquisa se realizou. Ademais, a docente antecipou que continuaria na escola durante o ano seguinte. Não obstante sua preferência por essa escola, Flávia apontou dificuldades de ordem pedagógica que afetavam diretamente seu trabalho. Questionada sobre suas expectativas acerca da escolarização das 25 crianças estudadas, a professora expôs as problemáticas em se definir, com precisão, o que esperaria de seus alunos ao término do ano letivo. Mencionou que, a despeito dos referenciais e parâmetros curriculares, existe uma “outra realidade” que é peculiar para cada escola:

E daí a gente tem que fazer um “bem bolado”, né, tem que misturar um pouco do que se espera, para alunos do 3º ano, com o que eles já trazem, né, com o que eles já tiveram, e aí a gente faz um meio termo. (Professora Flávia)

Nessa fala, Flávia sugere a existência de obstáculos em se atingir o que é esperado, do ponto de vista legal, para a turma estudada. Em poucas palavras, a docente afirmou que o que se esperaria é a alfabetização, tanto em leitura quanto escrita. Comentou que a maioria dos seus alunos é capaz de produzir listas de palavras “com bastante eficiência”, mas poucos entre eles seriam capazes de redigir um texto. Exibindo uma expressão de descontentamento, Flávia admitiu que gostaria que eles tivessem avançado mais na alfabetização. Em matemática, Flávia expôs que os resultados foram menos insatisfatórios e que ela mesma sentiu mais facilidade em ensinar essa disciplina. Comentou que esperava que seus alunos terminassem o ano dominando as quatro operações básicas e o valor da posição de um algarismo no número (como centena, dezena ou unidade). Ao que parece, essa meta “não foi atingida também”. Diante dessas dificuldades, Flávia admitiu que sentia certo grau de frustração.

A docente manifestou a intenção de avaliar seus alunos continuamente, por meio de variadas atividades. Embora uma prova fosse aplicada ao cabo dos bimestres, Flávia explicou que a maior composição da nota dos alunos não derivava de tais exames. Ela preferia compor uma nota ao longo do percurso escolar no ano em questão. Acrescentou, ainda, que sua avaliação tinha um aspecto objetivo, o qual se traduzia em marcações positivas ou negativas dentro de um campo de “verificação de atividades”, e também uma faceta subjetiva, baseada no julgamento do comportamento do aluno e participação em aula. Como exemplo, Flávia

citou o caso de Mateus, que, apesar do seu baixo desempenho nas provas, conseguiu evoluir em matéria de sociabilidade com as demais crianças, o que contou positivamente para sua avaliação. Em suma, Flávia relatou: “Eu anoto se a criança fez a atividade ou não; se fez com vontade ou não, porque tem umas que fazem, né, mas não com tanto empenho”.

Corrigindo o uso do termo “notas”, Flávia explicou que, por determinação da rede municipal, é obrigada a entregar o boletim com os conceitos Plenamente Satisfatório (PS), Satisfatório (S) ou Não Satisfatório (NS). Considerando essa forma de avaliação “um drama”, Flávia relatou que dispõe a avaliação em conceitos sem deixar de informar, às crianças, a medida de acertos e erros nas questões respondidas em provas. Essas orientações, todavia, não pareciam estar resguardadas por decisões coletivas da equipe escolar, pois, conforme explicou a docente, a avaliação dos alunos “depende do professor” e “cada professora, aqui, faz de um jeito”. Nesse quesito, a professora me informou que há docentes que optavam por distribuir notas de zero a dez à revelia das determinações da rede; outras que atribuíam o conceito S para toda a turma, reservando PS apenas para aqueles que teriam se destacado. Já Flávia confessou sentir certos impasses ao lidar com os três conceitos:

Eu tenho um pouco de dificuldade de dar o NS, porque eu acho que... não sei... é complicado. Só se o aluno não desenvolveu nada, mas nada mesmo, né, não avançou em nada. Acho que é bem complicado. E nesse sentido, dar S também é estranho, porque avançou, mas avançou pouco em relação a outro que avançou mais do que ele. (Professora Flávia, ênfase na fala)

Tendo em vista essas considerações, julgo pouco útil estabelecer, como critério de avaliação do desempenho das crianças, os conceitos com os quais a professora Flávia se via obrigada a trabalhar. No lugar, optei por avaliar a escolarização dos meninos e meninas levando em conta julgamentos mais amplos, que foram obtidos ao longo da entrevista quando questionei Flávia a respeito do desempenho, disciplina e relação com a família de cada uma das 25 crianças estudadas.

Em consequência da dificuldade em se atribuir uma nota, um conceito ou mesmo uma classificação entre “bom” e “mau” para cada um dos alunos, mostrou-se preferível pensar a escolarização deles tomando em consideração minhas próprias observações e as anotações da professora. Entre as crianças que foram apontadas como mais participativas em sala de aula – tanto pela professora quanto por mim mesmo – estão: Alberto, Bianca, Fabiana, Giovana, Gustavo, Juliano, Leonardo, Natália, Nívea, Thaís e Vítor. O agrupamento destes entre os mais participativos em aula não significa dizer que eles não tinham dificuldades de

aprendizagem. É o caso de Natália e de Vítor, por exemplo. A primeira seria insegura, ao passo que o segundo teria apresentado uma enorme dificuldade, sobretudo em leitura e escrita – ambos, contudo, foram considerados pela docente como estudantes comprometidos, assim como Alberto e Fabiana. Gustavo, por sua vez, parece ser um caso particular, por ser mais velho que os demais alunos e, apesar disso, ter procurado compensar o seu atraso por meio de um forte comprometimento escolar. O caso de Giovana também é peculiar. Na entrevista, ela foi apontada como “muito distante” pela professora, por não se aproximar tanto dela, não sentar perto da lousa, não se envolver com certas atividades. Porém, ela me pareceu bastante comprometida com as atividades de sala de aula, assim como participativa na hora de responder questões coletivamente; de modo algum ela seria considerada, por mim, como uma aluna pouco participativa. Ainda sobre esse mesmo conjunto de alunos, destacam-se, em desempenho, as alunas Bianca e Thaís – duas daquelas que ostentaram os melhores elogios, com o adendo de que a segunda foi apontada pela professora como mais modesta que a primeira.

Outros alunos, menos participativos, apresentavam um desempenho mediano, como Bruna, Débora, Gisele, Iara, Larissa, Lourenço e Pâmela. Enquanto a docente classificou Bruna como “inteligente”, também ponderou que ela “ficaria para trás” em função de seu menor envolvimento com as lições. Já outras crianças, como Iara, Larissa e Débora, foram vistas como dotadas de algum progresso ao longo do ano, muito embora ainda tenham bastante a enfrentar para lograr um melhor desempenho. A respeito de Pâmela, a professora pontuou que ela “não é tão boa quanto a Thaís”, sua melhor amiga. Sobre o único garoto presente nesse grupo, Lourenço foi classificado como um estudante com capacidade nula de produção de texto e dotado de inúmeras dificuldades, embora fosse visto como um aluno com iniciativa e criatividade. O mesmo pode-se dizer de Gisele, cuja disciplina considerada inadequada foi balanceada com o comentário de que ela “tinha condições, mas não estava aproveitando”.

Por fim, entre os estudantes de baixo desempenho e pouca participação em sala de aula, constam Camille, Cláudio, Enzo, Karlos, Isadora, Luís e Mateus. Na avaliação da professora, Camille estava “muito abaixo do esperado”, Enzo era um “caso complicado”, Karlos “não teve muito progresso”, Luís havia “regredido” e Mateus parecia que estava “sempre em outro mundo”; a respeito de Cláudio, a docente apenas comentou que ele tinha dificuldade, e minhas observações me permitem concluir que ele se engajava pouco nas aulas. Já Isadora era uma das garotas com maiores dificuldades em sala e bastante dispersa.

Fazendo um balanço dessa discussão, percebe-se uma tendência de as meninas comporem o grupo que apresenta o melhor desempenho na turma estudada. Entre as crianças mais participativas e com maiores progressos de aprendizagem, vê-se uma quantidade próxima de cinco meninos e seis meninas. Em seguida, quando se pensa no grupo “mediano”, têm-se seis meninas e apenas um menino (Lourenço). Finalmente, os alunos de baixa participação e desempenho somam cinco meninos e apenas duas meninas.

3.4.2 Gostar ou não da escola: eis a questão

É válido recordar que as entrevistas com as crianças se iniciavam com perguntas sobre seu interesse em frequentar a escola e, de modo geral, viu-se que as crianças apresentaram respostas positivas, por motivos bastante variados. A grande maioria delas justificou seu gosto por atividades localizadas fora da sala de aula, com especial destaque para educação física, seguida pelo recreio e a possibilidade de brincar. Entre os conteúdos escolares, as aulas de matemática foram as mais citadas, o que é compatível com a maior dificuldade das crianças diante do desenvolvimento da leitura e escrita. Mesmo para alunos que visivelmente se engajavam nas atividades escolares, como é o caso de Vítor, a leitura e escrita eram um problema e foram apontadas como o que menos o apetecia nas aulas. Por outro lado, para garotas como Bianca, que apresentava alto desempenho escolar, com um grau avançado de alfabetização e bastante comprometimento com as lições em sala, a escrita foi apontada como uma das mais agradáveis atividades, sobretudo quando era requisitada para escrever na lousa. Constatou-se uma ocasião, a título de exemplo, na qual Bianca ficou chateada porque, em uma atividade em que cada criança escrevia uma palavra na lousa, ela ficara incumbida de grafar a palavra “de”, que só apresentava duas letras.

Gostar de ir à escola também envolvia uma unanimidade a respeito da professora Flávia, apontada por todas/os como uma professora dedicada, competente e querida (exceto pelo fato de às vezes se exaltar). Ademais, algumas crianças apresentavam razões menos frequentes para explicar seu gosto pela escola: Juliano mencionou explicitamente que gostava

de ir à escola “para ficar inteligente”, enquanto Isadora se referiu à possibilidade de brincar com cola. Curiosamente, a escola era positivamente significada mesmo por alunos considerados problemáticos. É o caso de Karlos, um menino que podia ser considerado “bagunceiro” e cujo desempenho escolar era bastante baixo. Ele, na entrevista, não elencou qualquer problema com relação à escola – com exceção de que a salada às vezes não tinha tempero – e até se classificou como um “bom aluno”, ainda que não soubesse explicar exatamente o porquê e não reconhecesse, em um primeiro momento, a “bagunça” com a qual ele frequentemente estivesse envolvido – um sinal de que o momento da entrevista pode ter sido interpretado como uma avaliação escolar, motivo pelo qual o menino procurou fornecer as respostas supostamente corretas.

Aliás, considerar-se um “bom aluno” ou uma “boa aluna” era, na visão das crianças, uma questão principalmente de comportamento. Agir dentro das expectativas da escola – ficar quieto/a, não bagunçar, respeitar a professora – eram os principais critérios para a configuração de um “ofício de aluno”. Dessa forma, crianças que se comportavam bem viam a si mesmas como “boas alunas” e, dado que o mau comportamento estava frequentemente associado a advertências e bilhetes no caderno, havia mesmo a possibilidade de quantificar essa adequação às expectativas escolares: Enzo explicitou que era um aluno “mais ou menos” porque já recebera bilhete, ao passo que Bruna assumiu não ser uma “boa aluna”, porque tinha o costume de ofender e bater nos colegas. Essa associação com o comportamento trazia algumas peculiaridades: dado que as crianças se comportavam de modo diferente em aulas distintas e diante de professoras também distintas, ser um “bom aluno” também era uma variável. Juliano deixou isso claro quando disse: “Eu não sou bom, sabe pra professora de quê? Aquela de óculos, a professora ali... ela é chata!”.

Derivavam também do comportamento os pontos percebidos como negativos na escola. Do total de crianças entrevistadas, metade indicou as brigas na escola como um dos piores aspectos que ocorria dentro de seus espaços, por vezes ilustrando, em suas falas, riscos à sua integridade física em virtude de tais problemas:

Minha mãe não gosta mais dessa escola porque, toda hora que eu chego em casa, às vezes eu chego machucada, tenho dor de cabeça. A minha mãe tá me mudando de escola porque, essa escola, ela pensa que não é boa pra mim, mais. [ADRIANO: Você concorda com ela?] É, porque, ó, todo mundo me trata mal. Até o Karlos, quando às vezes eu brinco com ele, ele machuca as pessoas. (Giovana)

Eles [os meninos] já me machucaram um monte de vez. Tinha umas meninas do 3º B que elas me machucaram na mão quando tava eu e a Nívea dentro do

banheiro, pra tentar fazer xixi. Aí as meninas ficaram empurrando a porta com o pé, aí a minha mão ficou presa. (Gisele)

Parece a escola “espancadora”. [ADRIANO: Como assim?] É, todo mundo espanca! (Larissa)

Para três meninas, Débora, Giovana e Gisele, os meninos foram diretamente apontados como os causadores desse problema. Minhas observações permitem chegar à mesma conclusão: eram os meninos que se envolviam com mais frequência em agressões físicas e verbais na sala de aula, em especial Juliano, Karlos, Alberto e Enzo. Esse último também mencionou a ocorrência de brigas como um fator negativo, o que sugere que, apesar de estar envolvido em muitas delas, o garoto se incomodava com essa ocorrência. O caso de Gisele também era interessante. Sendo uma garota bastante enérgica, Gisele não deixava por menos as ofensas que eventualmente recebia. Em entrevista realizada conjuntamente com Giovana, Gisele se referiu ao seu comportamento em terceira pessoa, como se este fosse um ente para além de seu controle:

ADRIANO: Mas comportamento, como é que vocês são?

GIOVANA: Às vezes a gente se comporta.

GISELE: Se não me provocar, até que *ele* fica bem [risos]. [ênfase minha]

Entre todas as crianças, aquela que mais me despertou a atenção, no que tange à sua relação com a escola, foi Bruna. Não era por menos, Bruna era uma garota que estava em evidência, tanto na sala de aula quanto na escola como um todo. Bruna foi mencionada diversas vezes pela professora Flávia como uma garota difícil de lidar. Foi espontaneamente referida também pela coordenadora Ana Cristina (“Tá aguentando a Bruna?!”), pelo pai da Bianca na reunião de pais/mães e responsáveis e, frequentemente, pelas outras crianças nas entrevistas, principalmente as meninas:

Eu gosto bastante de vir pra escola, mas pra essa não. [ADRIANO: Por quê?] Por causa da Bruna e também, aqui, algumas pessoas ficam me chutando, batendo; é muita bagunça... (Bianca)

Nada (que eu não goste na escola), só quando a Bruna me bate. (Isadora)

Lá tem um monte de gente que não se comporta bem: o Enzo, o Juliano, é... o Alberto mesmo. [...] O Karlos, a Bruna, um monte de gente. (Pâmela)

A Bruna é uma das piores. (Thaís)

O comportamento de Bruna foi destacado até mesmo pela professora Flávia. Comentando sobre a mudança de perfil de sua turma ao longo do ano, a docente relatou:

Minha sala era bem mais tranquila. Exceto, né, tem a Bruna, que tumultuava já. A Bruna e o Juliano, eram os dois. [...] Eles eram os ícones da sala [risos], os bagunceiros da sala, né? (Professora Flávia)

A indisciplina das meninas costuma vir mais aos olhos, porque menos esperada – tal como constata Diane Reay (2001) e Marie Gouyon e Sophie Guérin (2006) – e isso pode ter afetado a imagem que Bruna cultivava perante a equipe da escola e seus colegas; aparentemente, ela estaria pagando um preço mais alto que os meninos indisciplinados pela sua “bagunça”. A esse respeito, pesquisas têm pontuado que comportamentos similares podem ser lidos de maneira distinta se praticados por meninos ou meninas (PEREIRA; CARVALHO, 2009), assim como por brancos/as ou negros/as (CARVALHO, 2009). Trata-se, enfim, de interpretações regidas por concepções de gênero que tornam menos aceitável a indisciplina feminina que, cabe lembrar, tampouco se expressa necessariamente nos mesmos termos que a dita “bagunça” dos garotos.

Ademais, Bruna foi a única criança da sala que afirmou, enfaticamente, *odiar* vir para a escola. Como justificativa, Bruna alegou não gostar de “ver a cara da Maria Isadora de manhã”, fazendo referência à aluna Isadora, que era conhecida na escola por um primeiro nome de “Maria”, alcunha dada por ela mesma em referência à sua mãe adotiva. Embora seu nome fosse apenas Isadora, Bruna foi uma das principais responsáveis por difundir esse apelido na escola, a ponto de membros da própria equipe escolar desconhecem seu verdadeiro nome. Assim, Bruna exercia na sala uma espécie de liderança, por vezes ambígua: a despeito de não exercer uma relação propriamente afetiva com seus/suas colegas, desempenhava alguma autoridade sobre o conjunto, como pude perceber ao observar seu protagonismo ao organizar a festa de fim de ano. Ela construía um comportamento de autonomia pautado por certo distanciamento das regras escolares, pois fazia as lições quando tinha vontade, arranjava encrenca com meninas e meninos, saía da sala quando bem entendia etc. Esse comportamento, contudo, não apresentava o caráter tipicamente transgressor dos meninos “bagunceiros”. Ao seu modo, Bruna transmitia a imagem de estar acima de tudo aquilo, colocando-se numa pretensa condição de superioridade perante as demais crianças – a quem ela se referia pejorativamente como “essas crianças...” ou, para ser mais direto, “bando de bosta” – e a própria instituição. Na entrevista, referiu-se à escola como um “hospício” e complementou: “O parquinho tá tudo quebrado! A quadra tá toda perfurada! Isso aqui fede a esgoto, lá embaixo [risos]! [...] O que é que tem de bom?!” (Bruna).

Ainda que outras crianças também tivessem apontado as condições de infraestrutura como um defeito da escola, Bruna o fazia de forma efusivamente depreciativa. Seu alvo não parecia ser um dano pontual que pudesse ser reparado, mas o fato da escola representar seu pertencimento a uma condição social de que ela procurava distância, preenchida por pessoas pelas quais ela tampouco expressava interesse. Em diversos momentos, Bruna trocava olhares comigo, seguidos de um semblante de desprezo para com o restante da sala, como se estivesse tentando construir alguma comunicação para explicitar, ao pesquisador, que ela não era *mais uma* das crianças ali presentes. Essa postura foi confirmada por uma série de falas em que Bruna atestava esse pretenso recorte social. No início do semestre, por exemplo, questionei se ela morava no Jardim Jussara; sua resposta foi emblemática: “Deus me livre! Tem tiroteio todo dia lá!”. Seu local de residência era, na realidade, a Batatinha, bairro vizinho à favela mencionada. Para compensar seu local de moradia, que não se distinguia substancialmente dos demais, Bruna exibia outras características que poderiam diferenciá-la socialmente. Enfatizou que sua residência – a qual foi elogiosamente chamada de “muito louca” por Karlos, colega de sala e vizinho de rua – tinha seis cômodos e que frequentava programas diferentes nos fins de semana. Em um deles, teria visitado a casa de sua tia, no Morumbi³³, uma residência com piscina, três suítes e “deixa eu ver quantos banheiros...”; aparentemente, aprendera a nadar em Porto de Galinhas (PE)³⁴ e já havia visitado, mais de uma vez, o Hopi Hari³⁵. Não que essas regiões ou instituições fossem completamente inacessíveis às demais crianças, mas Bruna era a única que reiterava esses privilégios, dando a entender que, no fundo, estivesse interessada em se distinguir dos demais colegas – os quais ela parecia ver com desprezo.

Em termos de desempenho escolar, Bruna não era uma garota que enfrentava grandes dificuldades. Se comparada aos demais, ela resolvia os exercícios propostos com relativa facilidade. Porém, a escola em si parecia ser o seu problema, e Bruna não media esforços para expor, com frequência, tal rejeição. Tanto no que se refere às práticas institucionalizadas, quanto à própria sociabilidade e integração com as demais crianças, Bruna lançava comentários irônicos:

³³ Considerado um dos bairros mais elitizados do município de São Paulo.

³⁴ Em consulta rápida em sala de aula, empreendida pela professora, menos de meia dúzia de crianças já havia experimentado voar de avião, entre elas Bruna.

³⁵ O Hopi Hari é um parque temático localizado em Vinhedo, município no interior do estado de São Paulo.

Chamando a atenção do Vítor, professora? Justo do Vítor, que você gosta tanto?

A Thaís e a Pâmela, elas vivem grudadas! Eu vivo grudada na minha perna, no meu braço [risos]!

Eu nunca vim em nenhum passeio daqui [risos].

Somados aos exageros que Bruna protagonizava, tais como as situações em que se envolvia em conflitos que não lhe diziam respeito só para, ao tomar para si, chorar e esbravejar contra a escola ou a alegada falta de atitude da professora, tudo isso resultava na personificação de uma “má aluna” a qual se relacionava com a escola de modo nebuloso. Sua atitude não se enquadra no ideal de feminilidades dóceis e obedientes (REAY, 2001), tampouco na imagem das masculinidades “de protesto” que supostamente enfrentariam a escola por meio da violência e depredação (CONNELL, 2000). Ao contrário, Bruna expressava uma série de atributos ditos “femininos”, como vestir-se em cor-de-rosa, preocupar-se com a beleza e brincar de boneca, para, vindo do interior de sua própria feminilidade, colocar em xeque a instituição escolar, fazendo uso de uma ironia que acidamente interrogava os padrões de comportamento, as formas de sociabilidade e as expectativas escolares. Evidentemente, isso tinha um custo: a qualidade de seu aprendizado nos termos da escolarização formal. Considerando sua iniciativa e criatividade a serviço de uma postura ambígua e questionadora, a professora de inglês, Susana, resumiu com idêntica ambiguidade: “Bruna, se você não fosse chata, você seria tão legal”.

4. AFAZERES DOMÉSTICOS

Embora não seja recente a inserção dos afazeres domésticos³⁶ no âmbito da produção acadêmica, essa temática tem ganhado mais fôlego desde as últimas duas décadas, fruto dos esforços feministas de pautar o tema na agenda das políticas públicas, assim como na produção de conhecimento em Ciências Humanas (BRITES, 2013). Essas demandas têm apontando no sentido tanto de se aperfeiçoar a geração de dados sobre essa modalidade de trabalho – há de se lembrar dos questionamentos de Cristina Bruschini (2006) para que os afazeres domésticos fossem considerados uma forma de *trabalho não remunerado*, em vez de *inatividade econômica* – quanto de se aprofundar a reflexão acadêmica na temática. Sem deixar de discutir a participação de mulheres adultas, é indispensável trazer à tona mais elementos para se pensar a participação masculina, bem como o envolvimento de crianças e jovens de ambos os sexos na divisão do trabalho doméstico.

Seguindo as discussões empreendidas por Cristina Bruschini e Arlene Ricoldi (2012, p. 263), entendo o trabalho doméstico como um “conjunto de atividades realizadas para dar conta das responsabilidades familiares que se circunscrevem ao domicílio e ao arranjo familiar nele contido”. Destrinchando essa conceituação, Bruschini (1990) organiza cinco blocos de afazeres domésticos: o primeiro deles diz respeito aos cuidados com a moradia familiar (limpeza, arrumação, cuidado de plantas, manutenção de utensílios domésticos etc.); o segundo, alimentação e higiene pessoal (cozinhar, lavar utensílios, costurar, lavar e passar roupa); a prestação de cuidados físicos e psicológicos aos membros da família (cuidados com filhos, idosos e dependentes) compõe o terceiro bloco; o quarto diz respeito à administração da unidade doméstica (gestão do patrimônio e das contas do domicílio e aquisição de bens de consumo); por último, o quinto bloco abarca a manutenção da rede de parentesco e de amizade (visitas, telefonemas e troca de presentes ou de pequenos favores, reforçando laços de solidariedade).

³⁶ Nesta pesquisa, tomarei como sinônimas as expressões “afazeres domésticos”, “trabalho doméstico”, “tarefas domésticas” e “serviços domésticos”. Por meio destas, refiro-me exclusivamente ao serviço doméstico realizado com fins de manutenção do domicílio; excluo, assim, o emprego doméstico ou o trabalho doméstico remunerado.

Neste capítulo, abordo a relação que os meninos e meninas estudados estabeleciam com o trabalho doméstico realizado em suas unidades domésticas. Foco, em especial, nos três primeiros blocos descritos acima, pois foram as atividades relativas à manutenção da unidade domiciliar, alimentação, higiene pessoal e cuidado de irmãos menores as mais relatadas entre as 25 crianças estudadas. Início com uma discussão sobre a divisão sexual do trabalho entre os adultos da residência para, em seguida, adentrar nos relatos das crianças sobre suas próprias participações. Por fim, procuro tecer uma reflexão sobre os possíveis efeitos do serviço doméstico sobre seus processos de escolarização.

4.1 Divisão sexual do trabalho entre adultos

Nesta pesquisa, encontrei inúmeros indícios da existência de uma divisão sexual do trabalho entre os pais e mães das crianças estudadas. Esses resultados vão ao encontro do padrão amplamente descrito em sociedades que, como a brasileira, imputam às mulheres a maior carga de serviços domésticos (BRUSCHINI, 2006; RIBEIRO, 2009; ARTES; CARVALHO, 2010), consignando uma divisão sexual do trabalho marcada por uma oposição entre os gêneros como um traço cultural (HEILBORN, 1997). Um primeiro fato relacionado a esse fenômeno está ligado à quantidade significativa, entre a turma estudada, de crianças que viviam em famílias monoparentais femininas, o que dava centralidade ao papel da mãe no ambiente doméstico. A exceção foi Gustavo, criado apenas pelo pai junto com quatro irmãos do sexo masculino, condição que reservava ao genitor a maior responsabilidade pelo cuidado dos filhos e da casa:

ADRIANO: Seus irmãos ajudam?

GUSTAVO: [...] Meus irmãos não ajudam quase nada.

A: Quem faz mais então, lá, é seu pai?

G: É, tudo o meu pai.

A: Ele cozinha também?

G: Cozinha, arruma a casa, lava a louça, lava a roupa; ele faz de tudo um pouco.

Nas famílias que contavam com a presença de pai e mãe, a divisão sexual do trabalho era evidente, ainda que nem sempre enunciada como fez Gisele ao afirmar que “quem faz tudo é a minha mãe!”. Ao declarar que colaboravam nos serviços domésticos, as crianças frequentemente denunciavam que essa ajuda se dirigia ao trabalho exercido pelas suas mães:

Às vezes ajudo minha mãe. (Thaís)

Às vezes eu faço. Eu ajudo a minha mãe. Ajudo a minha mãe a cozinhar. (Giovana)

Às vezes eu ajudo a minha mãe. (Lourenço)

Além de mães e pais, outras mulheres da família, tais como avós ou irmãs mais velhas, podiam igualmente contribuir na realização dos afazeres domésticos. É o caso das duas irmãs de Enzo, que dividiam com sua mãe a responsabilidade pelos serviços domésticos, ou da irmã (20 anos) de Lourenço, que ajudava a limpar a casa quando regressava do seu emprego em um shopping da região. O mesmo pode ser dito da avó de Iara que, além de contribuir na execução dos serviços de casa, também frequentava algumas reuniões escolares.

Diante das crianças, a participação das mães e irmãs mais velhas nas tarefas domésticas podia servir como um modelo de atividades desenvolvidas por mulheres e, portanto, como a configuração de um leque de atividades femininas, expressões de feminilidades que compunham o cotidiano de adultos e crianças. Sylvie Octobre (2010), em pesquisa na França, destaca que a “educação implícita”, realizada por meio de práticas generificadas que, ao servirem de exemplo, orientam as construções de masculinidades e feminilidades das crianças, é capaz até mesmo de suplantar a “educação explícita”, exercida por regras e normas declaradas. Logo, a possibilidade de uma igualdade de gênero entre as crianças, no âmbito doméstico, já estaria de antemão condicionada à própria divisão existente entre os adultos, a qual demonstrava, na prática, que eram as mães as maiores responsáveis pela organização e manutenção da unidade doméstica.

Soma-se à reflexão sobre a participação parental no serviço doméstico as ocupações que pais e mães desempenhavam. Apesar de essa informação ter sido apreendida precariamente nesta pesquisa³⁷, tenho elementos suficientes para afirmar que a maioria das

³⁷ Essa informação não foi questionada diretamente para as crianças nas entrevistas. Quando apareceu nas conversas com as crianças, foi de maneira espontânea.

mães trabalhava em profissões que, de alguma forma, remetiam ao ofício doméstico. Obtive informações sobre as mães de 15 crianças da turma estudada. Desse montante, quatro eram donas-de-casa, entre as quais uma delas – a mãe de Thaís – parecia executar o trabalho de costureira em seu próprio domicílio, atendendo os vizinhos da comunidade. Além dela, a madrastra de Débora também passava a maior parte do dia em casa, tomando conta de bebês e crianças de outras famílias. Das mães que trabalhavam fora de casa, duas eram empregadas domésticas, duas eram faxineiras contratadas por empresas, e as seis restantes eram, respectivamente, babá, lojista, cabelereira, telefonista, cozinheira e caixa de supermercado. Em outras palavras, pelo menos metade das mães se ocupava de profissões que envolviam atividades como limpeza, arrumação da casa, preparo de refeições e/ou cuidado de crianças pequenas. Em comum, tais ocupações reforçam certas feminilidades na medida em que reiteram a associação entre essas mulheres e um leque de práticas tradicionalmente consideradas femininas.

A respeito dos pais, as informações obtidas foram ainda menores. Em parte, isso se deve à menor ocorrência de homens adultos dentro dos arranjos familiares das crianças estudadas – como os pais de Lourenço e de Pâmela, que moravam, respectivamente, nos estados da Paraíba e da Bahia. Conta, também, a menor centralidade dos pais na maioria das falas dos meninos e meninas, reduzindo a probabilidade dessa informação aparecer espontaneamente. Obtive dados apenas sobre oito pais, dos quais três eram trabalhadores da construção civil. Dois trabalhavam no ramo alimentício, sendo um cozinheiro, e o outro, assistente de cozinha em um restaurante japonês. Dos pais restantes, um era segurança, outro era caminhoneiro e, por último, o pai de Larissa aparentemente era caseiro, pois, segundo ela, trabalhava “na casa de uma mulher com piscina” (mas não se sabe exatamente com o quê). Nesse leque de atividades parentais, percebe-se a ocorrência de algumas ocupações bastante associadas ao universo dito masculino, tais como construção civil, transporte e segurança. Entre os pais cozinheiros, pôde-se notar que o exercício desse ofício ressoava parcialmente na organização familiar. Vítor, por exemplo, conhecia uma série de pratos típicos da culinária japonesa, uma vez que seu pai preparava alguns desses nos momentos de folga. Isso, contudo, não parecia alterar a tônica da divisão sexual do trabalho parental, dado que a responsabilidade pelas refeições ordinárias continuava sob o encargo de sua mãe.

4.2 A divisão sexual do trabalho doméstico entre crianças

Todas as crianças da turma estudada envolviam-se em algum grau com os afazeres domésticos. A despeito do sexo, a arrumação de sua própria cama e de seu material escolar e, por ventura, a organização de seu próprio quarto, eram os denominadores comuns. Essas práticas constituem o leque das ditas atividades de “cuidado próprio”, isto é, voltadas para o próprio sujeito e para os espaços-tempos e objetos que dizem respeito exclusivamente àquela pessoa. Na literatura internacional, essas práticas são chamadas de *self-care work* (EVERTSSON, 2006; NILSEN; WÆRDAHL, 2014). Ao investigar jovens de 10 a 18 anos por meio de uma pesquisa quantitativa na Suécia, Marie Evertsson (2006) constatou que, embora a participação das garotas superasse a dos meninos em mais de dez pontos percentuais, as diferenças entre os sexos eram menores em atividades como “arrumar a sua própria cama” e “limpar o seu próprio quarto”. Em contrapartida, atividades incluídas no conjunto de *family-care work*, ou seja, orientadas para a manutenção da família e para a organização da unidade domiciliar como um todo, a participação dos jovens de ambos os sexos era menor. Em todo caso, persistiram discrepâncias entre os sexos e, novamente, as garotas estiveram mais atarefadas.

Essas tendências encontram respaldo nas poucas estatísticas nacionais que procuram captar, com maior acuidade, a participação das meninas e meninos no trabalho doméstico. Amélia Artes e Marília Carvalho (2010) demonstram que, além das garotas se envolverem mais com os afazeres domésticos, elas também lhes dedicam mais horas: na faixa etária dos 10 aos 14 anos, 54,5% dos meninos não realizavam esta atividade, frente a 21,9% das meninas. Além do mais, enquanto 8% dos rapazes despendiam mais de 11 horas semanais nesse ofício, este índice chegava a 32% para as garotas. Ainda, estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA et al., 2011) constatou que, em 2009, 88,2% das mulheres com mais de 10 anos declararam cuidar dos afazeres, ao passo que somente 49,1% dos homens o faziam. Para as crianças de 5 a 9 anos, 14,6% dos meninos realizavam trabalho doméstico, gastando em média 5,2 horas semanais, em comparação a 24,3% das meninas que empregavam 6,1 horas por semana – embora essa diferença não seja tão expressiva quanto entre os adultos, é possível questionar que tipo de afazeres domésticos era executado por cada sexo, em que condições (colaboração voluntária ou obrigação rotineira?) e com qual

finalidade (cuidado próprio ou organização domiciliar?). Na faixa etária dos 10 aos 15 anos, segundo esse mesmo estudo, essas disparidades se intensificavam, resultando na dedicação de 10,2 horas semanais em média entre os rapazes, e 25,1 horas por semana entre as moças.

Mais recentemente, a pesquisa “Por ser menina: crescendo entre direitos e violências” (PLAN INTERNACIONAL BRASIL, 2014, p. 10), que ouviu mais de 1,7 mil garotas de 6 a 14 anos distribuídas por cinco estados brasileiros, revelou uma “gritante desigualdade de gênero no espaço doméstico”. Ao passo que 81,4% das meninas afirmaram arrumar sua própria cama, 76,8% lavar a louça e 65,6% limpar a casa, essas mesmas garotas alegaram que apenas 11,6% dos seus irmãos do sexo masculino arrumavam a sua própria cama, 12,5% lavavam a louça e 11,4% limpavam a casa. Sem invalidar os resultados dessa pesquisa, caberia pontuar que, no relatório em questão, priorizou-se a impressão das meninas sobre a divisão sexual das tarefas domésticas e questionar qual é a percepção dos garotos sobre essas mesmas discrepâncias.

4.2.1 Meninas frente ao trabalho doméstico

As discussões acima resumem, *grosso modo*, a divisão sexual do trabalho doméstico encontrada entre as crianças estudadas. Cabe lembrar, antes de avançarmos, que tarefas como preparar a comida e lavar a roupa não pareciam fazer parte da rotina dos meninos e meninas, possivelmente por envolver o manuseio de aparelhos domésticos como fogão e tanque ou máquina de lavar roupa. Similarmente, Maria Luiza Heilborn (1997) encontrara, aproximadamente duas décadas atrás, que cozinhar era uma atividade mais raramente desenvolvida pelas crianças e adolescentes.

Com relação à divisão sexual do trabalho doméstico, a participação mais expressiva das meninas, se comparadas aos meninos, foi facilmente atestada, mesmo quando o envolvimento das crianças era secundário. Nesta pesquisa, vê-se que, para algumas meninas, as tarefas domésticas eram executadas como parte da rotina, sendo a mãe uma figura que ora

delegava as responsabilidades, ora tornava-se a referência a partir da qual as tarefas eram cumpridas:

[Minha mãe] pede pra mim arrumar a cama, varrer a casa, enquanto ela tá dormindo. Aí, ela acorda e faz o resto. (Débora)

Eu ajudo a minha mãe a cortar... minha mãe me manda cortar tomate, cenoura, quiabo [...]. Eu ajudo a minha mãe a cortar tomate e também faço arroz. (Larissa)

Às vezes, quando antes da minha mãe acordar pra mim ir pra escola, eu às vezes arrumo a casa, pra ficar já limpa. (Giovana)

Pelos relatos acima, nota-se a participação ativa das meninas nos serviços domésticos. O engajamento das garotas nas tarefas mencionadas, ao serem entendidas como uma “ajuda” à figura materna, refletia uma divisão do trabalho doméstico não só entre os dois sexos, como também entre adultos e crianças. É emblemático que a madrasta de Débora delegasse à menina a limpeza da casa enquanto descansava, da mesma forma que Giovana, por iniciativa própria, acordava mais cedo para arrumar a casa no tempo em que sua mãe ainda não havia despertado. Há indicações para se concluir que o envolvimento das meninas tendia a acontecer com alguma naturalidade – Fabiana, por exemplo, contou que sua mãe não precisava lhe encarregar de nenhuma tarefa doméstica porque ela mesma já conhecia suas responsabilidades; sabia, também, e por experiência própria, que seria punida fisicamente caso não as cumprisse.

Na trama de relações familiares, as atividades desempenhadas por meninas reverberavam a divisão de trabalho parental – fenômeno que tem sido descrito com frequência na literatura nacional e internacional (SOLBERG, 1997; WHITAKER, 2002; DODSON; DICKERT, 2004; NILSEN; WÆRDAHL, 2014). Em sua pesquisa com mulheres chefes de família de camadas populares de Recife (PE), Mary Mendes (2004) sugere que essas mães ensinam e responsabilizam suas filhas para ser uma extensão sua e, dessa forma, aliviar a sobrecarga de trabalho doméstico. Mais do que participações esporádicas ou pontuais, o envolvimento das garotas na rotina dos serviços domésticos é reveladora de um sistema de relações sociais que, no interior da família, construíam gênero de modo a garantir acessos desiguais a patamares de poder por meninos e meninas: reforçavam, segundo Laura Duque-Arazola (1997, p. 368), a “natural desigualdade” entre homens e mulheres. Referindo-se a esse mesmo panorama, Heilborn (1997, p. 314) elucida que

a divisão de tarefas na casa, obedecendo a uma lógica de gênero, integra o leque de obrigações dos filhos para com os pais, fechando um ciclo de

reciprocidade no qual se arma a lógica da família nas classes trabalhadoras urbanas.

Aqui, é indispensável diferenciar duas categorias que, segundo já salientado por Heilborn (1997), ordenam o universo das relações familiares quando descrito pelo ângulo das crianças e jovens: *obrigação* e *ajuda*. Nas entrevistas, evidenciou-se que Débora, que tinha um irmão mais novo estudando na mesma escola e outro ainda bebê, era encarregada de executar variados serviços domésticos no dia-a-dia. Porém, ao ser questionada sobre quem “ajudava” mais em casa, ela prontamente respondeu que era o seu irmão. Numa leitura rápida, essa informação entra em conflito com a maior participação de Débora naquelas tarefas. Com efeito, tal achado sugere que Débora não enxergava o seu trabalho como uma “ajuda”; para ela, os afazeres domésticos eram parte de sua responsabilidade. Quem “fazia” era ela; quem “ajudava”, o seu irmão. Seguindo a mesma linha, Thaís reconhecia que o seu irmão caçula, de apenas quatro ou cinco anos, “ajudava” nas tarefas domésticas: seu dever era auxiliar na arrumação da cama, ao passo que Thaís se encarregava de outros serviços, como manter a casa limpa (“Eu gosto de limpar”), passar pano nos móveis e ajeitar a cama e o sofá. Mesmo desempenhando um número muito maior de atividades em comparação ao seu irmão, Thaís atribuía à sua participação o mesmo *status* de “ajuda”. Para essas meninas, o ato de contribuir nas tarefas domésticas não ganhava o mesmo peso se praticado por meninas ou por meninos, denotando que algum grau de naturalização dos afazeres domésticos enquanto um componente de suas feminilidades já havia se assentado.

Em suma, dois sentidos de “ajuda” foram encontrados nesta pesquisa. Um primeiro significado remetia ao papel que as meninas desempenhavam perante suas mães e “responsáveis” na organização da unidade residencial, como se a partilha das tarefas domésticas entre adultos e crianças demandasse a “ajuda” tão somente das meninas – ajuda essa que, de acordo com Kosminsky e Santana (2006), naturalizava um conjunto de diferenças de gênero inscritas em uma situação desigual e injusta. Contrariamente, um segundo sentido desse conceito subjazia à díade “obrigação” *versus* “ajuda”, isto é, “o trabalho doméstico reveste-se de um conteúdo de ‘obrigação’ para as meninas e para os meninos como *ajuda* condicionada à vontade deles” (HEILBORN, 1997, p. 312, grifo da autora). Trocando em miúdos, a “ajuda” desempenhada pelas meninas às suas mães e irmãs mais velhas seria, se posta lado a lado com as eventuais contribuições dos meninos, uma “obrigação”.

4.2.2 A partilha dos afazeres domésticos entre irmãs e amigas

Entre as meninas que tinham irmãs, constatou-se uma partilha do trabalho doméstico entre elas, de modo que todas colaborassem na organização e limpeza da casa. Esse era o caso de Pâmela e Fabiana – ambas tinham duas irmãs um pouco mais velhas, na faixa dos 11-12 anos, e nenhum irmão do sexo masculino. Também era o caso de Iara, que tinha uma irmã mais nova (com apenas um ano de diferença) e dois irmãos mais velhos. Tarefas como lavar a louça, tirar a roupa do varal, passar pano nos móveis e ajudar no preparo das refeições eram distribuídas entre as irmãs, cada uma ciente do seu papel na manutenção da rotina domiciliar:

Minha irmã mais velha que limpa a casa [...]. Eu não faço comida, nem lavo a roupa. O resto eu faço tudo! (Pâmela)

De vez em quando, eu faço mais do que ela [irmã] e, de vez em quando, ela faz mais do que eu. (Iara)

Eu arrumo a cama da minha mãe, a minha e o chão. Aí a minha irmã arruma a cama dela e da minha irmã. E a minha outra irmã, mais velha, arruma a cozinha [...]. Aí, a gente que pega a roupa do varal [...]. Quando minha mãe termina de fazer comida e suja o fogão, eu limpo o fogão e lavo a louça. (Fabiana)

Embora menos frequente nas vivências das meninas, essa divisão de tarefas podia incluir irmãos do sexo masculino, como no exemplo de Gisele, cujo irmão (de 10 anos) colaborava na execução dos serviços domésticos. É curioso que, segundo relato da mãe de Gisele³⁸, ela e seu marido já estavam estimulando seu filho a sair com mais frequência à rua, até mesmo permitindo-lhe voltar desacompanhado da escola em que estudava. O garoto, porém, não parecia tão afeito ao espaço público, deixando de corresponder aos anseios de sua família. Em consequência, ele passava mais tempo em casa e, nesse contexto, encontrava-se mais disponível para compartilhar uma rotina semelhante à da sua irmã. No depoimento abaixo, Gisele refere a si e a seu irmão pelo pronome “nós” para apontar as atividades relativas ao cuidado de seu outro irmão, caçula:

O meu irmão pequenininho: nós dá um banho nele e bota ele pra dormir. Não. Nós arruma a casa primeiro e bota ele pra dormir depois, na cama. Aí depois nós vamos varrer, fazer essas coisas, lavar a louça. (Gisele)

³⁸ Informação obtida em uma rápida conversa durante a reunião de pais/mães e responsáveis.

Para as outras meninas, a frequência de realização de tarefas domésticas era menor, não fazendo parte de sua rotina. Quando questionei Isadora se ela ajudava na casa, lavava louça e “essas coisas”, sua resposta foi: “se eu arrumo o meu quarto é porque eu faço as coisas”, tornando equivalente, logo, o ato de arrumar o quarto e “fazer as coisas” da casa. Em seguida, mencionou que “ontem eu lavei a casa todinha”, ilustrando o caráter eventual dessa ação. É com esse padrão que colaboravam outras meninas como Bruna (“Minha mãe cuida da casa toda”), Natália (“Eu lavo a louça, só às vezes”) e Bianca (“Mas eu lavo [a louça] de vez em quando”), todas elas pertencentes a famílias pequenas, de quatro (Natália) ou três (Isadora, Bruna e Bianca) integrantes, aspecto que poderia reduzir a sobrecarga da mãe ao assumir todo o serviço doméstico³⁹. A última garota mencionada – Bianca –, em particular, tinha como contraparte sua colega de sala e amiga de infância Larissa. Em entrevista conjunta, evidenciou-se a distinção no modo pelo qual cada uma se apropriava do serviço doméstico. Enquanto Bianca explicitou seu desgosto pelos afazeres domésticos (“Eu odeio tirar pó”), os quais ela só executava quando era solicitada, Larissa tinha desenvolvido um gosto pela limpeza e não deixou de expressar isso na conversa, momento em que uma se referia à outra para sublinhar os contrastes:

E ela ainda fala que queria ter uma irmã igual a mim, só porque eu arrumo a casa. (Larissa)

Ela não consegue ver uma casa bagunçada que ela já quer arrumar [...]. Ela arruma a cama lá em casa, ela varre. (Bianca)

É porque essa “preguiçozinha” aqui... quando eu chego lá, na casa dela, eu falo: “Bia, vamos brincar?”, ela fala assim: “Então arruma a cama da minha mãe...”; aí eu vou lá e arrumo, né? Porque senão ela não vai me deixar [brincar]. (Larissa)

Para avançar nessa questão, é necessário introduzir brevemente uma reflexão sobre as relações raciais, haja vista que, na minha percepção, Bianca era branca, de cabelo preto e liso, ao passo que Larissa era parda, de cabelo crespo. De modo a incorporar a esta análise alguns elementos que me permitam um aprofundamento sobre as categorias de cor/raça, adoto, nesta dissertação, o conceito de raça tal como explanado por Antonio Sérgio Guimarães (2009, p. 11):

³⁹ Meus dados, contudo, não permitem sustentar essa hipótese com toda certeza. Thaís, Pâmela e Larissa, por exemplo, eram todas oriundas de famílias compostas por quatro integrantes e demonstraram estar bastante engajadas nos serviços domésticos. Nesse ponto, fatores como a disponibilidade e ocupação dos pais/mães, presença de irmãos/irmãs mais velhos/as, entre outros, devem ser cruciais para se compreender os distintos níveis de envolvimento nos afazeres domésticos dentro do conjunto das meninas.

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada em uma atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social.

Além do distinto pertencimento racial das duas garotas mencionadas acima, Bianca aparentava ser de um contexto socioeconômico levemente superior ao de Larissa – a primeira, por exemplo, era a única entre elas que já tinha viajado de avião. Apesar de morarem próximas uma à outra na região do Entorno, e conviverem frequentemente na escola e fora dela, foi possível notar a existência de algum grau de hierarquia entre as duas. Na escola, Bianca destacava-se como uma das melhores alunas da sala, senão a melhor. Além de muito participativa, estava à frente dos demais no domínio de leitura e matemática – o que até comprometia sua imagem perante a turma, de acordo com a professora Flávia, porque Bianca fazia questão de exibir seu desempenho para os outros –, enquanto Larissa enfrentava mais dificuldades em seu aprendizado.

Consoante às disparidades socioeconômicas e a diferença de pertencimento racial, uma relação desigual de poder se estabelecia entre Bianca e Larissa na medida em que a segunda atuava como uma espécie de “empregada doméstica” da primeira, admitindo, surpreendentemente, seu “gosto” pela limpeza (em contraposição ao ódio que Bianca expressou por essa atividade) e aceitando, como uma forma de pagamento, a regra imposta por sua amiga Bianca, quem condicionava a possibilidade de brincarem juntas à ajuda que Larissa deveria dispender nos afazeres domésticos de sua casa⁴⁰. Trata-se, para citar Maria Aparecida Bento (2012), do gozo de um privilégio simbólico da brancura, mobilizado por Bianca para desvencilhar-se de um serviço doméstico que não lhe apetecia, em detrimento da liberdade de sua amiga Larissa, que, por seu turno, atuava como a personagem oprimida dessa relação. Cor/raça, renda familiar e desempenho escolar seriam, nesse caso, três fatores a modular feminilidades que, no tocante à divisão do trabalho doméstico, posicionavam Bianca e Larissa em lugares distintos de uma hierarquia social – um simulacro da relação patroa-empregada –, permitindo-lhes acessos desiguais a patamares de privilégios sociais de modo mascarado ou, ao menos, amenizado pelo lúdico.

Aqui, vale retomar o problemático relacionamento entre Bruna e Isadora, apresentado no capítulo anterior. Enquanto a primeira, na minha classificação, era parda e

⁴⁰ Agradeço à colega Viviane Angélica por ter instigado essa reflexão neste trabalho.

estava sempre arrumada e bem vestida, com roupas novas, limpas, em tonalidades róseas e sempre combinando as peças entre si, além do cabelo ondulado e tratado, Isadora representava, ao olhar de Bruna, um papel antagonista: era uma das poucas crianças pretas da sala, apresentava cabelo crespo e portava roupas ocasionalmente sujas. Essas pequenas diferenças se intensificavam na construção de um abismo social, como se Isadora incorporasse aquilo que Bruna mais desejava evitar: além de um pretense recorte social, uma questão de cor/raça. Segundo relatos da professora Flávia, o conflito entre as duas – ou melhor, a rejeição de Isadora por Bruna – parecia de fato englobar certa dose de racismo, fato que pôde ser atestado quando Flávia disse para a Bruna que ela também tinha a pele escura. Sua resposta teria sido: “Pelo menos minha mãe é branca e loira!”. Em tempo, tive a oportunidade de conhecer a mãe e a avó de Bruna, que compunham as outras duas pessoas que moravam em sua residência. A mãe de Bruna era relativamente alta, pele branca e cabelos ondulados tingidos de loiro, enquanto sua avó, de baixa estatura, tinha os cabelos longos, alisados e tingidos de preto. A tonalidade mais escura na pele de Bruna devia descender do seu pai, já divorciado e com quem sua mãe evitava contato, segundo o relato da garota. Foi marcante que, durante a entrevista, Bruna não mencionou a existência de irmãos por parte de pai, informação que só surgiu próximo ao fim da conversa e ainda com muito receio. Bruna mal sabia informar quem eram seus irmãos: “Eu tenho um de 24 [anos], tenho um de 20, um de 18, tenho um de 14, tenho um de 8... peraí, quantos já foi... quatro. Ai, qual falta?”.

Segundo ela, sua mãe não gostava que Bruna mantivesse contato com o pai, assim como com seus meios-irmãos, com quem ela afirmava não se dar bem (“Quando eu vejo meu irmão de oito anos, eu falto matar ele!”). Ainda na entrevista, notou-se uma postura preconceituosa quando Bruna expressou sua opinião sobre um menino de outra sala da seguinte maneira: “Ai, ele é um neguinho, pretinho, horroroso!”. Torna-se claro que Bruna, conforme desenvolvido por Luciana Alves (2012), mobilizava a construção de uma “branquitude” para legitimar certos privilégios, mesmo que fossem apenas imaginados. Atitudes como essas eram raras na escola e, se pode ser verdade que outras crianças também guardavam preconceitos raciais, esses talvez estivessem latentes, pois não fui capaz de apreendê-los nas observações de campo ou nas entrevistas formais. No caso da garota Bruna, sua pele de tonalidade escura, em meio a um contexto no qual a cor negra é desvalorizada socialmente (BENTO, 2012) e ainda mais vivendo sob os cuidados de uma mãe e avó brancas – para as quais a relação com o seu pai, negro, devia ser evitada – pode gerar uma situação na

qual recorrer a privilégios associados à brancura forneça subsídios para criar uma distinção social⁴¹.

4.2.3 O cuidado dos irmãos mais novos

Entre o leque de atividades realizadas pelas meninas, incluía-se o cuidado dos irmãos mais novos – atividade que, por sinal, tem sido descrita com bastante frequência na literatura (DODSON; DICKERT, 2004). Na sala de aula, quando perguntada se tinha irmãos, Nívea afirmou que tinha um irmão e uma irmã de quatro e dois anos, respectivamente; em seguida, espontaneamente afirmou que cuidava deles. Apesar de pontual, o comportamento de Nívea já ilumina que, tal como a contribuição nos afazeres domésticos, o ato de cuidar dos irmãos poderia ser mais uma das responsabilidades “de menina”. Conforme salienta Romanelli (2011), não há igualdade plena no interior de uma fratria, de modo que diferenças de gênero, entre outras, marcam relações de poder entre irmãos e irmãs. No conjunto das garotas estudadas, a existência de irmãos menores já deixava implícito o papel que elas desempenhavam, na presença ou na ausência da mãe – em entrevista conjunta com Bianca e Larissa, questionei à primeira, o único caso de filha única na sala, se ela gostaria de ter uma irmã ou irmão mais novos; respondendo por ela, Larissa comentou: “Só pra ela largar de ser preguiçosa, né?”, revelando que a simples existência de irmãos mais novos na fratria significaria mais um encargo para as irmãs mais velhas. Em muitos casos, as meninas já carregavam esse fardo, o qual era intensificado na eventual ausência de um adulto “responsável”, conforme descreve Débora no diálogo abaixo:

DÉBORA: Quando de vez em quando minha mãe sai, eu tenho que cuidar deles [dois irmãos].

ADRIANO: Ah, e você cuida deles?

D: Cuido.

⁴¹ Agradeço à Luciana Alves por ter discutido esse caso comigo.

A: E você gosta de cuidar deles?

D: Gosto de cuidar do pequenininho, que o meu irmão dá muito trabalho.

Ainda, a responsabilidade que Débora tinha sobre seu irmão chegou a ponto de, certa vez, a garota ter levado bronca da mãe após o seu irmão ter gastado todas as moedas do cofrinho – a justificativa era de que ela, na condição de irmã mais velha, deveria ter atentado para que o irmão não cometesse esse equívoco. Um grau de responsabilidade equivalente também pôde ser observado em Thaís. Tanto ela quanto o irmão pouco frequentavam ambientes externos ao domicílio, mas quando sua mãe casualmente autorizava seu irmão a brincar na casa de um amigo, Thaís era incumbida de acompanhá-lo: “[Minha mãe] manda eu ir pra lá só pra mim poder cuidar dele.” O cuidado dos irmãos mais novos por parte das meninas tendia a ser justificado pelo critério etário, como se o fato de elas serem mais velhas explicasse, por si só, o porquê de se engajarem no cuidado dos irmãos mais novos (ver PUNCH, 2010). Contudo, é essencial revelar o caráter de gênero por trás de tal asserção. De acordo com Margarida Barroso (2008, p. 8), “o sexo, assim como a ordem de nascimento, continuam a ser os principais critérios de construção e desconstrução da igualdade de direitos e deveres entre irmãos/irmãs”, citação essa que nos chama a atenção para a necessidade de se compreender como as relações de gênero podem estar modulando as relações etárias configuradas no âmbito da fratria. Seguindo esse raciocínio, uma tarefa típica de uma irmã mais velha podia não encontrar simetria em um irmão mais velho, constatação que é corroborada pelos meus próprios resultados: nenhum dos meninos com irmãos/irmãs mais novos – Alberto, Gustavo e Vítor – demonstraram ter algum tipo de compromisso no cuidado dos caçulas.

4.3 A participação dos meninos nos afazeres domésticos

Igualmente dignas de análise são as relações estabelecidas entre os meninos e os afazeres domésticos. Em fratrias compostas pelos dois sexos, a discrepância entre irmãos e irmãs mostrou-se altamente informativa, conforme exposto a seguir. Porém, raros foram os casos em que os meninos demonstravam não ter nenhum envolvimento nos serviços de casa.

Ao contrário, muitos deles enumeraram situações em que sua participação se efetivava, o que, com um pouco de insistência, logo descortinava uma responsabilidade que era mínima, resultando em um engajamento esporádico o qual não refletia um rígido compromisso com as tarefas domésticas:

Eu guardo o sapato, às vezes eu lavo a louça... compro alguma coisa [...]. Eu também sei cozinhar. [ADRIANO: Você sabe?] Arroz. [ADRIANO: O que mais?] Um monte de coisa... (Karlos)

Eu arrumo a minha cama. Eu varro a casa. [...] Só às vezes, só às vezes... (Vítor)

Eu lavo a louça, às vezes [...]. Ajudo a passar o pano nos móveis e também ajudo a varrer o chão [...]. Eu gosto... e minha mãe manda. (Enzo)

Eu lavo mais a louça. [ADRIANO: Todo dia?] Todo dia, não, mas alguns dias [...]. O quarto eu arrumo todo dia. (Leonardo)

Em primeiro lugar, nota-se que as atividades desenvolvidas pelos meninos circunscreviam-se dentro do conjunto de práticas voltadas ao seu benefício próprio: guardar seu sapato, arrumar sua cama, organizar seu quarto etc. Quando extrapolavam para atividades orientadas ao coletivo, eram caracterizadas pela sua baixa frequência e ralo comprometimento. Em segundo lugar, é possível supor que talvez os meninos estivessem escondendo nas falas seu envolvimento com os serviços domésticos, com medo de serem tachados de “meninas” ou, no mínimo, de “menos masculinos”. Lembremos que gênero é um conceito relacional e, portanto, só faz sentido no interior de um sistema de relações que definem, constroem e operam com os universos masculino e feminino (CONNELL, 2009). Ora, não haveria efeito outro da feminização de determinadas práticas que não a exclusão dessas do campo das masculinidades. “Ser menino”, por conseguinte, equivaleria a “não ser menina”.

À parte das possíveis manobras para esconder a participação nos serviços de casa, notei que diversas táticas podiam ser adotadas pelos garotos para evitar o cumprimento das tarefas domésticas. A título de ilustração, Vítor afirmou que gostava de lavar a louça, porque “eu me molho todo”, mas quando não estava com vontade de lavá-la, saía de casa logo após o almoço e ficava de olho para ver se sua mãe já havia lavado; em caso positivo, Vítor retornava ao interior do domicílio – lavar a louça, logo, era uma atividade para a qual ele se voluntariaria a executar ou não. Já Débora contou que o irmão, assim que regressava da escola junto com ela, era o primeiro a tomar banho, atividade na qual ele despendia bastante tempo, a fim de se deparar com a louça já lavada por ela. Entretanto, essas estratégias não pareciam ser

adotadas com frequência, pois talvez nem sequer houvesse necessidade: o papel desempenhado por mães e eventuais irmãs, principalmente as mais velhas, já devia suprir a demanda pelo serviço doméstico. No domicílio de Leonardo e sua tia, por exemplo, quando esta se ausentava por algum motivo, não demandava de seu sobrinho nenhuma contribuição na execução dos afazeres domésticos: “Nos dias que [a minha tia] sai, às vezes ela chama a prima dela, parece que a sobrinha dela, aí, ela arruma lá a casa toda” (Leonardo). Em outras palavras, mesmo com a presença de um menino de nove anos de idade em casa, a tia preferia convocar a participação de alguma mulher de quem Leonardo parecia nem saber a procedência. Curiosamente, essa brecha não foi observada no dia-a-dia de garotas como Thaís, Iara e Débora, na mesma faixa etária que Leonardo, rotineiramente envolvidas com os serviços domésticos e, mais, desempenhando papéis centrais na manutenção da unidade doméstica. Desse modo, os contrastes entre os sexos se evidenciam. Em um caso particular, Juliano expressou de forma bem clara qual era a posição dos homens que habitavam em sua residência; ao ser interrogado se existia participação masculina nas tarefas domésticas, sua resposta foi emblemática: “Lógico que não!”.

Essa postura foi raramente encontrada nas entrevistas, e a tentativa, por parte dos meninos, de valorizar o pouco que eles relatavam cumprir se fez bastante presente, sugerindo que há um fraco suporte à ausência completa de participação dos meninos nessas atividades. Tal resultado se assemelha ao que Carole Brugeilles e Pascal Sebillé (2009) visualizaram na França, quando mães e pais tentavam, cada um a seu modo, valorizar as próprias atividades desenvolvidas. Parece-me que esse padrão também se repete entre as crianças desta pesquisa, indicando que essas famílias estariam incorporando, ao menos no plano discursivo, um ideal igualitário – paradoxal e repetidamente desmentido pelas práticas do cotidiano (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014). Em alguns casos, as tarefas domésticas eram mencionadas com tanta ênfase que sugeriam haver um equilíbrio de funções exercidas pelos meninos e pelas meninas. Alberto, por exemplo, enumerou uma série de afazeres por ele empreendidos, em tom relativamente exaltado que contrastava com a postura adotada por Juliano em entrevista conjunta:

Eu ajudo a minha mãe! Eu faço comida! Lavo a minha louça! [ADRIANO: Você sabe fazer comida?] É óbvio que eu faço! [...] Quando minha mãe não tá em casa, eu que faço arroz! Eu faço! [...] Aí eu falo: “Mãe, mãe, já fiz almoço.” (Alberto)

É válido ressaltar que Alberto tinha 11 anos, o que talvez já lhe conferisse alguma autonomia para manusear o fogão. Apesar do ânimo ao relatar suas atividades – ou talvez em

decorrência de –, ainda há motivos para se duvidar de uma participação efetiva e rotineira, visto que Alberto não citou nenhuma atividade de organização da casa ou de limpeza (exceto lavar a sua *própria* louça). Ao que tudo indica, o engajamento de Alberto nos serviços domésticos parece se condensar em contribuições pontuais no preparo das refeições. Nessa mesma linha, meninos como Gustavo (13 anos) envolviam-se com os afazeres domésticos de modo bastante parcial, dependendo de qual tarefa eram requisitada, como vemos no diálogo abaixo:

GUSTAVO: A minha mãe, ela só lava as minhas roupas de vir pra escola. As roupas que eu fico na rua, ela não lava. Minha mãe, ela não lava minhas roupas porque ela fala assim: “Você já tá na hora de aprender a lavar roupa!”.

ADRIANO: Você que lava sua roupa?

G: Assim, só que a roupa de brincar na rua, porque eu sujo... brinco com roupa de brincar na rua.

A: Você lava. Você passa também?

G: Não, só lavo. Assim, eu ponho na máquina, é só encher água, por...

A: E lavar louça?

G: Lavar louça, não.

Não se nota, pois, uma cobrança à participação dos garotos que possa ser comparada à responsabilização cotidiana das meninas. Como vimos, a partilha das tarefas domésticas apresenta uma faceta de gênero, no bojo de uma divisão sexual do trabalho reproduzida e assegurada ao longo das gerações, assim como etária: as filhas mais velhas tendiam a ser mais encarregadas pela manutenção da rotina familiar e doméstica. Em razão disso, a caracterização do envolvimento masculino nos afazeres domésticos não é expressa nos mesmos termos que os das meninas. Enquanto as últimas são peça-chave na organização da unidade doméstica, mediante uma “ajuda” que ganha os contornos de uma obrigação, a baixa participação dos meninos, aliada à legitimidade de suas estratégias de fuga, corroboram a noção de que o trabalho doméstico continua sendo uma prática feminilizada.

Por “feminilizada”, compreende-se não apenas a maioria numérica de mulheres no exercício dessas atividades, como também a permanente associação entre os afazeres domésticos e o gênero feminino. Mesmo se praticado por meninos, o serviço doméstico remete a aspectos de feminilidades os quais, além de explicarem um distanciamento proposital dos garotos de tal exercício, caminham lado a lado com outras práticas que,

aparentemente, são também “femininas”: as responsabilidades para com a casa e a família, a privação do lazer em nome das obrigações domésticas, o cuidado quase maternal com os/as caçulas e a obediência e submissão às regras parentais.

Entre todos os garotos entrevistados, um menino que sem dúvida executava os serviços domésticos como parte de sua rotina era Lourenço. Filho caçula de uma família composta por mãe, uma irmã (a primogênita da família, de vinte anos, grávida) e dois irmãos, Lourenço disse, em tom desolado, que não tinha com quem brincar porque todos os seus irmãos eram mais velhos (“Tão tudo grande, já”). Conquanto pudesse variar sua participação nas tarefas domésticas, a entrevista iluminou que o garoto espontaneamente se engajava nos serviços domésticos:

É, às vezes eu ajudo a minha mãe. Toda tarde, quando eu fico sozinho, eu arrumo toda a casa [...]. Eu ‘drobo’, arrumo as camas [...]. E às vezes eu lavo a louça; ou não, aí eu deixo pra minha mãe [...]. Aí eu varro o chão e depois passo pano no chão. (Lourenço)

Sua iniciativa parecia estar condicionada ao fato de Lourenço viver praticamente em um confinamento doméstico e igualmente sem companhia ou com escassas opções de entretenimento em casa. Em consequência dessa sensação de tédio, Lourenço foi inequívoco: “Ué, não tem nada pra fazer, aí eu arrumo a casa quando tá ‘tudo’ suja!”. Esse confinamento era amenizado quando a irmã de Lourenço, que trabalhava em um shopping da região, voltava para a casa e se encarregava da realização de algumas tarefas domésticas, principalmente da limpeza do domicílio. Nessas ocasiões, o garoto encontrava uma oportunidade de brincar na rua ou assistir à televisão. Reforça-se, destarte, a feminização dos afazeres domésticos também no interior da família de Lourenço, dado que a única figura na unidade doméstica capaz de substituí-lo nas tarefas de limpeza era sua irmã mais velha. O garoto, no que lhe dizia respeito, não construía um referencial de masculinidade que excluísse necessariamente o serviço doméstico. Ao contrário, tomava-o como um componente das práticas que a constituíam, ocupando, nesse caso, uma posição cujo acesso ao poder era restrito se comparado aos demais garotos: não usufruía do privilégio de relegar cotidianamente as tarefas domésticas à sua irmã, não brincava na rua com frequência e tampouco desfrutava de um vasto leque de opções de lazer.

4.3.1 Percepções críticas por parte das meninas

Não obstante o caso de Lourenço, a menor participação masculina permanecia evidente entre a turma estudada, tornando-se ainda mais visível quando contrastada com a responsabilização das meninas. Enquanto nas fratrias sem irmãos do sexo masculino, a ausência dessa contraparte dificultava o estabelecimento de um parâmetro que aferisse o envolvimento das meninas nos afazeres domésticos, nas fratrias mistas, alguns depoimentos apontavam que as meninas facilmente percebiam o quanto estavam sobrecarregadas se comparadas aos seus irmãos. O diálogo abaixo é emblemático desse contraste, no qual se percebe que Iara, uma garota que tinha uma irmã mais nova e dois irmãos mais velhos – um de 15 e outro de 21 anos – enxergava criticamente as diferenças com o primeiro:

ADRIANO: E seu irmão também ajuda?

IARA: Não, ele é preguiçoso.

A: Ah é? Não ajuda em nada?

I: Nada.

A: Nem arrumar as coisas dele?

I: Nem arrumar as coisas dele. Ele só arruma o guarda-roupa dele, as coisas dele. E nós temos que arrumar a cama dele. Quando a gente chega, as roupas dele tá ‘tudo’ espalhada no chão, na nossa cama. Eu pego a roupa dele e ponho tudo em cima da cama dele.

A: E sua mãe não fala nada sobre isso?

I: Fala um monte para ele; ele nem liga.

A: [...] E se sua mãe mandar você fazer alguma coisa, você faz?

I: Sim.

A: E se você fizer que nem o [seu irmão], o que ela faz?

I: Ela me mata! [risos]

De uma forma ou de outra, os familiares atuavam como cúmplices, pois legitimavam a desigualdade na distribuição de tarefas domésticas, tal como sugere Barroso (2008). A esse respeito, Débora pontuou que, na ausência da mãe, era ela quem se encarregava pelo serviço doméstico, ao passo que seu irmão ficava livre para as atividades de lazer: “Quando ela [mãe] ia fazer um curso, né, eu tinha que arrumar toda a casa sozinha, enquanto meu irmão tava

jogando videogame” (Débora). Nessa fala, a responsabilidade pela limpeza do domicílio foi cotejada, notadamente, com o entretenimento praticado pelo irmão. É imperativo realçar, como farei ao longo do próximo capítulo, que o balanço trabalho-lazer é crucial para se compreender que atividades eram cobradas, esperadas e praticadas por meninos e meninas. Nesse caldo de relações sociais, masculinidades e feminilidades eram conformadas frente a distintas expectativas, estímulos ou restrições. Em adição ao que vim apresentando até então, enquanto conversava sobre os afazeres domésticos com Bianca e Larissa, esta expôs o seguinte relato:

Ontem mesmo minha mãe montou ‘uma beliche’ e sabe quem ajudou? Só fui eu. Meu irmão ficou lá, jogando. Minha mãe falou: “Ô, Danilo, vem aqui ajudar a gente!”. Aí ele tá lá, com aquela caixinha de som dele, escutando música. [ADRIANO: Mas ela não dá bronca, nem nada?] Não. (Larissa)

A menor participação dos meninos, em nenhum momento, foi denunciada como um privilégio relacionado ao seu sexo. Ao contrário, tais diferenças tendiam a ser tratadas a partir de um prisma individualizante, creditando a pouca participação deles à ausência de aptidões inatas ou a traços de personalidade. “Preguiçoso” foi o adjetivo empregado tanto por Iara quanto por Débora na caracterização de seus respectivos irmãos, assim como o termo que Vítor adotou para si mesmo com o intuito de explicar por que não limpava espontaneamente seu domicílio. De acordo com a pesquisa de Carvalho, Senkevics e Loges (2014), essa justificativa também era adotada pelas mães na ocasião de descrever as participações desbalanceadas entre seus filhos e filhas na realização do trabalho doméstico. O termo “preguiçoso” cumpre, nesse contexto, a função de uma desculpa permeada por relações de gênero. É uma “preguiça” inventada pelas crianças, autorizada pelo conjunto de familiares e legitimada pelas distintas cobranças e expectativas parentais; um produto de relações de poder que compunham masculinidades, orientavam os comportamentos das crianças e justificavam as desigualdades entre os sexos.

Assim, os comentários tecidos pelas garotas sugeriam, no mínimo, um desconforto diante de tais disparidades. Ilustravam um anseio de reverter essa situação, o qual estava latente nas meninas e expressava-se sutilmente por descrições críticas que revelavam, em seu âmago, a percepção de uma desigualdade rotineiramente vivida. Em alguns casos, esse sentimento era externado, como na ocasião em que Débora afirmou que, se pudesse mudar alguma coisa em seu irmão, seria para ele “parar de jogar videogame e me ajudar em algumas coisas”. Na mesma linha, Isadora foi categórica ao afirmar: “Eu já enjoei de varrer a casa”.

Dulce Whitaker (2002), em sua pesquisa com alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da zona rural do estado de São Paulo, notou que as críticas das meninas sobrecarregadas por serviços domésticos não eram tão explícitas quanto se poderia esperar. Todavia, essas críticas existiam. Ao analisar redações produzidas pelas garotas, a autora relata que o fenômeno mais evidente foi a

ausência de queixa aberta contra o espaço confinado e o peso dos trabalhos domésticos, ao qual estavam todas submetidas dentro de casa ou à sua volta. [...] A menina não se lamentava, mas percebia, sim, e denunciava, de forma sutil, a injustiça da situação. (WHITAKER, 2002, p. 15-16)

Tem-se, segundo Kosminsky e Santana (2006, p. 230), a execução de uma rotina de afazeres domésticos marcada por “uma mistura de sentimentos contraditórios: de rejeição, de aceitação resignada e aceitação legitimada pela falta de opção e obrigatoriedade”. Assim, dois processos antagônicos se manifestavam em relação à divisão das tarefas domésticas: por um lado, a naturalização de uma atribuição de responsabilidades marcada por gênero, que não apenas imputava às meninas a maior carga de serviço, como também fortalecia a noção de que os afazeres domésticos eram atividades eminentemente femininas – a ponto de dar significados próprios a termos como “ajuda”, “preguiça” e obrigações típicas de “irmãs mais velhas” – sobretudo em famílias de maior porte; por outro lado, a expressão de formas de resistência à imposição desse padrão, as quais embora pouco se efetivassem na prática, orientavam criticamente a percepção das meninas sobre as discrepâncias que eram experimentadas no dia-a-dia das interações familiares.

4.4 Trabalho doméstico e escolarização

Em consonância com o que afirmei no início deste capítulo, a investigação acerca da divisão sexual de responsabilidades na esfera doméstica tem sido objeto de interesse da pesquisa acadêmica já faz algumas décadas, tal como ilustra a revisão de Michele Adams e Scott Coltrane (2005), embora raras vezes sejam questionados quais seriam os efeitos dessas diferenças sobre a escolarização das crianças (CARVALHO, 2013a). Não só faltam pesquisas

que elucidem o papel dos afazeres domésticos na construção de trajetórias escolares diferenciadas por sexo, como também os poucos estudos existentes discordam em seus resultados. Um primeiro conjunto de trabalhos tende a sustentar a hipótese de que o serviço doméstico inevitavelmente prejudica a escolarização das crianças que nele se envolvem (ALBERTO et al., 2011; DODSON; DICKERT, 2004). Em seu estudo com 100 crianças e jovens de 7 a 18 anos de idade em João Pessoa (PB), Maria de Fátima Alberto e colaboradores (2011) descrevem uma correlação positiva entre defasagem escolar e inserção no trabalho doméstico, mesmo em suas modalidades não remuneradas, quais sejam, aquelas caracterizadas como “ajuda” e/ou como parte da socialização familiar. Em resumo, os autores concluem que “o trabalho infantil doméstico contribui também no sentido de criar condições que podem resultar em grandes danos para esses sujeitos, sobretudo em relação à escolaridade, formação e futura inserção profissional” (ALBERTO et al., 2011, p. 299).

Entretanto, é pertinente ponderar que fatores como a carga horária e o tipo de serviço doméstico impactam de modo desigual na escolarização. Explorando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2006, Artes e Carvalho (2010, p. 68) concluem que, para jovens entre 10 e 14 anos, “as jornadas de afazeres domésticos, no período acima de 11 horas [semanais], aumentam o risco de defasagem escolar para as meninas”. Em seguida, as autoras ilustram que jornadas dessa duração são desempenhadas por 32% das garotas nessa faixa etária, contra apenas 8% de meninos. Além desse quesito, Kosminsky e Santana (2006) observam que, em determinadas condições, o serviço doméstico praticado por crianças e jovens pode gerar estresse físico e psicológico, reduzir o tempo para lazer/estudo ou até mesmo impedir a frequência à escola.

Sem ignorar, por um lado, que o trabalho doméstico pode adquirir feições do trabalho infanto-juvenil de cunho exploratório e degradante (ALBERTO et al., 2011; ROCHA, 2011) e, por outro, que uma jornada pesada e desbalanceada de trabalho doméstico pode se constituir em uma rotina maçante que resulta em cansaço, falta de tempo e escassas opções de lazer (WHITAKER, 2002), é necessário contextualizar as diferentes expressões do trabalho doméstico e compreender como meninas e meninos se apropriam dessas atividades em prol ou em detrimento de sua escolarização. Além disso, cabe perguntar como feminilidades e masculinidades se conformam em torno de expectativas e práticas acerca da execução de tais afazeres.

A esse respeito, um segundo conjunto de pesquisas tem iluminado que o trabalho doméstico não é necessariamente antagônico ao processo de escolarização (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014; HUNGERLAND et al., 2007; MADEIRA, 1997). Longe de sustentar que a sobrecarga de afazeres domésticos gera um efeito inequívoca e diretamente positivo sobre a educação das meninas, esses estudos procuram compreender de que forma as relações estabelecidas entre as garotas e a divisão sexual dos serviços domésticos condicionam, estimulam ou reprimem determinadas posturas em conformidade com as expectativas escolares. Em estudo com famílias de camadas populares (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014), nossa equipe de pesquisa mostrou que o confinamento doméstico, somado à responsabilização pelos serviços de casa, tende a incentivar, entre as garotas, a atribuição de significados positivos à escola, que passa a ser entendida como uma instituição onde elas encontram oportunidades de sociabilidade, liberdade, realização pessoal e até mesmo de lazer.

Há exemplos na literatura internacional que fortalecem, por outras vias, essa hipótese. No contexto norueguês, Anne Solberg (1997) discute que o engajamento nos afazeres domésticos fornece, entre as crianças, fontes de independência e autonomia, sugerindo que as crianças tendem a “crescer” (no sentido de amadurecer) quando envolvidas com essa modalidade de trabalho. Na Alemanha, por sua vez, pesquisa de Beatrice Hungerland e colaboradores (2007) demonstrou que tanto o trabalho infantil remunerado quanto os afazeres domésticos contribuem para a construção de algum grau de autonomia por parte das crianças e também de um senso de participação na organização coletiva. Curiosamente, o reconhecimento desses potenciais ganhos da divisão sexual do trabalho é acompanhado de considerações a respeito de um processo de socialização limitador ou mesmo impositivo sobre as meninas. Falando a partir da realidade francesa, Marie Duru-Bellat (2008) expõe o aparente paradoxo de, por um lado, as meninas serem submetidas a regras parentais mais rígidas – o que, segundo vertentes da psicologia, constrangeria seu desenvolvimento intelectual – e, por outro lado, aproximarem-se da configuração de um “ofício de aluno” em sintonia com as expectativas escolares.

Acredito que esta pesquisa com as 25 crianças de camadas populares fornece subsídios para avançar na compreensão desse impasse. É imprescindível considerar que a cobrança de que as meninas participassem da rotina de afazeres domésticos e, mais do que isso, tivessem iniciativa para limpar e arrumar a casa, cuidar dos irmãos mais novos e assumissem responsabilidades cotidianas perante a organização domiciliar, pode servir como

um incentivo ao desenvolvimento de posturas que a escola igualmente esperaria delas: organização, disciplina e obediência. Logo, as obrigações em casa podem ecoar nas exigências da escola: manter algum grau de limpeza, estar ciente de suas obrigações, adotar uma postura madura e responsável, privar-se de parte do seu tempo de lazer para corresponder a expectativas advindas de adultos (sejam os pais e mães, sejam os professores e as professoras). Fruto dessa responsabilidade, espera-se que as meninas também cultivem alguma autonomia, pois, desde cedo, aprendem a executar uma série de atividades que não são exigidas dos meninos. Investe-se em feminilidades responsáveis, obedientes e, ao mesmo tempo, com alguma iniciativa, independência e, de todo modo, um senso de responsabilidade.

É visível, para concluir, que as meninas estavam submetidas a regras mais rígidas que demandavam um compromisso rotineiro com os serviços de casa. Até o momento, há elementos para se afirmar que a socialização familiar apresentou-se bastante binária em termos de gênero; trocando em miúdos, as interações familiares adquiriram, pelas falas das crianças, um caráter sexista. Apesar da escola também ser, com frequência, denunciada como uma instituição sexista, ela igualmente pode ser palco de transformações sociais, tal qual temos testemunhado com o processo de reversão das desigualdades de gênero e o subsequente sucesso escolar das meninas, a despeito das dificuldades enfrentadas pelas mulheres em outras esferas da sociedade (CHARLOT, 2009). E, nesse tocante, um olhar sobre o balanço trabalho-lazer é essencial para se descortinar em que medida a escola adquire esses contornos emancipatórios ou não. Para tanto, no capítulo seguinte debruçar-me-ei sobre as oportunidades de lazer em casa e na rua, que, em conjunto com as reflexões sobre o trabalho doméstico, contribuirão para que se pinte um retrato mais aprofundado das masculinidades e feminilidades nas relações intrafamiliares.

5. O LAZER EM CASA E NA RUA

Para complementar as reflexões desenvolvidas anteriormente, neste capítulo discuto o conjunto de atividades de lazer de meninas e meninos em casa e na rua e como essas se encaixavam em suas rotinas diárias, bem como o balanço trabalho-lazer. Meu intuito reside menos na descrição minuciosa dessas práticas, e mais no caráter generificado do acesso que as crianças tinham ao lazer, a frequência com que saíam à rua, quais controles e expectativas sondavam cada tipo de atividade e em que medida os jogos, brincadeiras e a rua moldavam feminilidades e masculinidades. Início essa discussão elucidando as oportunidades de lazer no interior do domicílio para, em seguida, extrapolar o ambiente doméstico. A rua será apresentada de acordo com a representação das crianças – por vezes pejorativa acerca do espaço público – e com a experiência diversa que elas apresentavam. Por fim, farei um esforço para tentar responder uma das questões principais desta pesquisa, qual seja, a influência das práticas de lazer e do acesso à rua na escolarização de meninas e meninos.

5.1 As oportunidades de lazer

Em suas residências, o leque de atividades desempenhadas pelas crianças nos momentos de lazer apresentou, costumeiramente, uma forte diferenciação por sexo. Apenas as meninas declararam brincar de boneca, casinha, comidinha e faz-de-conta sobre temáticas familiares, brincadeiras que são tradicionalmente associadas às feminilidades, na medida em que remontam a um imaginário do feminino ligado à maternidade, ao cuidado e ao ambiente doméstico. Muitas delas simulam até mesmo a reprodução da divisão sexual do trabalho, assinalando as meninas como as responsáveis pelo preparo das refeições e cuidado da prole.

No estudo da francesa Mona Zegaï (2010), conclui-se que os jogos e brinquedos costumam exacerbar as diferenças de gênero, retratando um microcosmo do mundo adulto

pautado por estereótipos, sem levar em conta a variedade de experiências que as crianças vivem em seus cotidianos – como Débora em sua paixão pelo futebol e Giovana em suas pedaladas na rua, tal como detalharei adiante. Embora Zegaï (2010) trace luminosas conclusões sobre as construções de gênero no âmbito dos jogos e brinquedos, a autora deixa em aberto as distintas formas pelas quais as crianças podem se apropriar de tais atividades, dotadas do potencial de subverter a lógica binária sobre a qual se assenta a indústria infantil do lúdico. São exemplos que, por usualmente esbarrarem em constrangimentos e controles (RIBEIRO, 2006; VIANNA; FINCO, 2009), demandariam recortes de pesquisa mais apropriados. Em meu trabalho de campo, contudo, observei alguns casos em que brinquedos voltados a certo público podiam ser aproveitados por outro. O irmão mais novo de Larissa, por exemplo, brincava de boneca. O relato dessa atividade, em entrevista conjunta entre Larissa e Bianca (doravante referida como Bia), mescla estranhamento e aceitação:

LARISSA: Se eu brincar de boneca, ele [irmão] pega minha boneca também.

ADRIANO: Ele brinca de boneca também?

L: Brinca. Ele pega minha boneca, Bia. Lava o cabelo da boneca, Bia. Ele ‘pentia’ o cabelo da minha boneca comigo, Bia. Cê se lembra que...

BIANCA: É que ontem nós tava brincando de Barbie.

L: Nós três.

B: Aí ele pegou, lavou o cabelo da boneca.

L: Nós cortamos o cabelo da boneca. Aí ele lavou, ele pranchou, ele fingiu que tava pranchando. Pegava a escova, falava que ia deixar lisinho.

B: Meu Deus, que menino!

Porém, nem sempre as incursões de uma criança nas brincadeiras tidas como pertencentes ao sexo oposto eram bem sucedidas. Outras atividades, reconhecidamente masculinas como jogar *vídeo game*, não eram tão facilmente apropriadas pelas meninas. Ainda que os consoles também fossem utilizados por elas, a frequência era muito maior entre os meninos. Vítor chegou a relatar, por exemplo, que era “viciado” em *vídeo game* e, se pudesse, passaria o dia inteiro em frente da tela. Para os rapazes, o *vídeo game* fazia parte de sua rotina, somado a outras atividades como carrinho (podendo ser também o de controle remoto) e as saídas à rua, onde corriam, brincavam com outras crianças e, eventualmente, empinavam pipa. Os jogos de *vídeo game* eram também percebidos pelas próprias garotas como brincadeiras pertencentes ao sexo masculino, a ponto de Isadora, ao ser questionada acerca da posse de *vídeo game*, responder: “O quê?! Não sou homem!”, para em seguida

ponderar que às garotas era possível jogar *vídeo game* tão somente na existência de “[jogo] de menina”. Da mesma forma, as falas de outras garotas reforçavam o quanto o *vídeo game* pertencia a eles:

Eu brigo com ele [irmão], porque ele não deixa eu jogar. Sempre que eu vou jogar, ele tá lá! (Larissa)

Quem joga mais é o meu irmão de 25 anos e o de 16. Eles ficam jogando mais. [...] Eles deixam eu jogar também. (Giovana)

A posse do *vídeo game* por parte dos irmãos do sexo masculino conferia-lhes autoridade sobre o objeto – a afirmação de Giovana, de que seus irmãos a *deixavam* jogar, indica com clareza essa relação. No que se refere aos eletrônicos, o correspondente feminino do *vídeo game* eram os celulares. Ainda que a maioria delas não possuísse seus próprios aparelhos de telefonia móvel, as garotas frequentemente relataram tomar emprestados os celulares de suas mães ou irmãs mais velhas e passar algumas horas da tarde entre jogos e músicas. Curiosamente, tais práticas adquiriram em suas falas um caráter transgressor, pois manusear o celular esteve marcado pelo sigilo, possivelmente pela desconfiança, por parte dos membros da família, de que as meninas pudessem utilizá-los para fins considerados inadequados:

Eu escuto música no celular da minha irmã. Aí, quando ela vem, eu tiro o fone [de ouvido] e vou jogar joguinho [risos]. (Natália)

[Minha mãe] fala, assim, que não é pra mim mexer no celular. Aí, por enquanto que ela vai trabalhar, eu fico só, assim, aí eu pego [o celular]... um dia eu peguei... lá no sofá, eu peguei minha coberta e botei bem assim no meu rosto, pra ela não ouvir; aí eu tava só escutando música. Ela: “O que foi, Gisele?”. Eu: “Nada, não...”. (Gisele)

Pego o meu celular e fico jogando, assim. Aí, quando minha mãe vê, eu tiro rapidinho e coloco na continha. (Bruna)

Vê-se que havia um constrangimento acerca de ouvir música no celular, o que pode estar relacionado, deduzo, ao receio de que as filhas escutassem canções consideradas impróprias, lessem mensagens particulares ou consumissem os créditos do aparelho. No geral, a discrição no manuseio dos telefones portáteis, somado ao controle no uso dos *vídeo games*, reduzia as possibilidades de lazer para as meninas dentro de casa. Em contraste, a liberdade que seus irmãos tinham para jogar *vídeo game* indicava uma rotina de entretenimento diferenciada no interior do domicílio. Há de se lembrar de que Débora reconheceu a sobrecarga de trabalho doméstico frente ao dispêndio de tempo do seu irmão com os jogos. De modo semelhante, Vítor, Juliano e Karlos, para citar alguns exemplos, não eram

encarregados rotineiramente por nenhum serviço doméstico, ao passo que jogavam livremente seus *vídeo games*, além de terem amplo acesso ao ambiente da rua. Mais do que atividades associadas em maior ou menor grau a significados de gênero, as práticas de lazer sugeriam que as rotinas das crianças eram recortadas por um misto de possibilidades e restrições que, em última análise, tendia à maior permissividade para com o entretenimento dos meninos.

Em um meio social no qual o acesso à rua não estava isento de formas de controle, conforme tratarei adiante, o lazer no interior do domicílio aparecia como a maneira preponderante, senão a única, das crianças – especialmente as meninas – dedicarem um tempo para si, gasto com entretenimento e não apenas com os encargos da escola ou da residência. Nesse sentido, o aparelho televisor e o computador ganharam um lugar de destaque na fala das crianças. A televisão era um dos objetos mais utilizados pelos alunos, a ponto de Bruna – talvez na ironia que lhe é habitual – afirmar que, se não assiste à TV, chora:

Daí às seis horas eu faço a minha lição, que eu tenho que terminar sete horas. Aí eu vou tomar banho. Sete meia, eu tenho que tá assistindo televisão. Porque senão eu choro. [ADRIANO: Cê chora, por quê?] Porque eu amo televisão. (Bruna)

Exageros à parte, sentar diante da tela era um constante passatempo ou muitas vezes a única oportunidade para algumas crianças se entreterem, sobretudo aquelas pertencentes ao sexo feminino. No relato de Bruna, a televisão fazia parte do seu cotidiano regrado, tendo uma hora precisa para ser iniciada e concluída, sob a pena de levar umas palmadas da mãe. Da mesma forma, Bianca nos contou parte do seu dia na companhia de Larissa por meio da seguinte fala: “Nós fica mexendo no computador, ou nós assiste TV e dorme”. Percebe-se que, além da televisão e do computador, havia certa ausência de alternativas. Depois da escola no período da manhã, as duas garotas iam para outra instituição educativa e, em seguida, tinham o restante do dia livre – a rua, como veremos adiante, não era uma possibilidade de lazer. Assim, restavam a elas algumas atividades de entretenimento já mencionadas (boneca, faz-de-conta), os aparelhos eletrônicos e... dormir. Para Gisele, também com poucas oportunidades de lazer, sem estar envolvida em atividades extraescolares e sem permissão para frequentar a rua, dormir era uma atividade ainda mais frequente em seu cotidiano: “Hum... assim... durante o dia... [pensando]... Eu fico só... assim, às vezes brincando de boneca, às vezes dormindo” (Gisele).

Esse dia-a-dia se desdobra para uma situação de tédio cotidiano, vivenciado com mais constância pelas meninas. Escassas oportunidades de lazer, poucas saídas à rua, baixo

exercício da sociabilidade e, de quebra, uma sobrecarga de serviços domésticos, compunham uma lista de características mais comumente encontradas nas rotinas das garotas. Já apontara Duque-Arrazola (1997, p. 370), há quase duas décadas, que essa temporalidade regrada das meninas garante, ao mesmo tempo, “ao menino privilégios, tempos livres de usufruto pessoal para sua recreação e convívio com os amigos”. De fato, dados da pesquisa “Por ser menina: crescendo entre direitos e violências” (PLAN INTERNACIONAL BRASIL, 2014) apontaram que cerca de um terço de mais de 1,7 mil garotas de 6 a 14 anos oriundas de cinco estados brasileiros avaliou que o tempo para brincar durante a semana é insuficiente.

Em sua pesquisa com meninos e meninas de sete a treze anos em Viçosa (MG), Tatiane Pinto e Maria de Fátima Lopes (2009) elencaram uma série de brincadeiras praticadas por meninas (jogo de palmas, pular corda, casinha) e outras (bolinha de gude, pipa, polícia e ladrão), por meninos. As autoras notaram, também, que existe uma tendência de as meninas praticarem jogos e brincadeiras os quais demandam espaços menores para sua execução, quando não o próprio domicílio, ao passo que o entretenimento masculino envolve áreas maiores. É instigante pensar, por exemplo, em um jogo de futebol, no que diz respeito ao caráter masculinizado da atividade e na inevitabilidade de que ele seja praticado em ambientes exteriores; ou, para citar outro exemplo, em uma brincadeira de casinha, feminilizada por excelência, e sua referência à interioridade (HEILBORN, 1997; TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2005). Trocando em miúdos, há um ciclo de retroalimentação entre o gênero de um jogo/brincadeira e sua relação com o espaço: o entretenimento das meninas é construído, em grande parte, a partir de uma área de menor extensão e, justamente por ser feminino, tende a atrair as garotas para exercê-lo também nesses ambientes mais restritos. Em oposição, o lazer dos meninos evoca certas masculinidades que estejam aptas a conviverem com o espaço público: a rua, conseqüentemente, se torna o palco em que se praticam tais jogos e, ao mesmo tempo, em que os meninos se constroem como tais.

Além disso, para eles, o lazer parecia se configurar por um leque de atividades mais diferenciado, as quais se alternavam entre aquelas realizadas no interior do domicílio e aquelas praticadas nos espaços exteriores, com possibilidades praticamente abertas para se deslocarem de um ambiente a outro:

[ADRIANO: Você fica vendo bastante TV, assim, o dia todo?] Às vezes, sim. Às vezes chegam meus amigos me chamando pra brincar. Aí eu vou.
(Gustavo)

Se não tem amigo [me chamando], eu fico lá o dia todo assistindo. [...] Tem amigo meu que eu perco de brincar quando passa um desenho. [...] [eu deixo] de brincar com meus amigos. É muito maluco! (Leonardo)

Eu tenho uma caixa cheinha... cheia de jogos de *vídeo game*. Porque eu sempre compro. [...] Eu vou pra rua, jogo bola com os moleques. (Vítor)

Nas três falas acima, percebe-se que a rotina dos garotos tendia a ser mais agitada no que tange ao entretenimento, havendo até a possibilidade de se escolher entre ficar em casa ou brincar na rua, dependendo do horário do dia ou da presença de amigos convidando-os para sair. Leonardo, apesar de ter se enrolado na fala, deixou claro que às vezes preferia ficar diante da televisão a sair na rua, o que indica sua vasta possibilidade de brincar fora de casa – atividade que, no seu caso, não se constituía como uma excepcionalidade, daquelas que se colocaria como uma prioridade sobre as demais.

A exceção, entre os meninos, é Lourenço, já citado no capítulo anterior pelo seu envolvimento nos afazeres domésticos. Conforme afirmei anteriormente, Lourenço vivia com irmãos mais velhos e tinha pouca companhia para brincar em casa. Ademais, o garoto também não tinha autorização para frequentar a rua. Em casa, algumas poucas atividades de lazer estavam a seu dispor:

Dá cinco horas é a minha vez de mexer no computador. Aí eu fico até às seis horas. Depois é meu irmão. Aí eles [dois irmãos] vão pra escola e aí eu vou mexer no computador: a tarde inteira para mexer. (Lourenço)

Não seria exagero afirmar que o lazer de Lourenço se restringia ao computador, televisão e, por vezes, bater uma bola dentro de casa. Ao revelar que tinha a permissão para “mexer” no computador “a tarde inteira”, no fundo, o menino informava a ausência de alternativas a que tinha acesso. Pois, diante da tela do computador, suas atividades se limitavam a navegar pela internet e jogar alguns jogos. O tédio que Lourenço sentia já fora revelado anteriormente, sendo o principal motor para que o garoto espontaneamente colaborasse na organização da casa. Trata-se de apenas um caso entre os meninos, mas posso deduzir que, entre garotas afetadas pela mesma rotina entediante, a falta de lazer poderia ser um estímulo para o serviço doméstico ou, por que não, a responsabilização pelos deveres de casa poderia tornar suas tardes mais tediosas, repetitivas e controladas.

Aos fins de semana, a situação não se alterava substancialmente. As poucas atividades que eram excepcionalmente realizadas aos sábados e domingos estiveram acompanhadas da expressão “às vezes”, o que denota seu caráter de eventualidade, conforme lemos nas falas dos rapazes abaixo:

Às vezes meu pai faz a comida quando ele tá em casa, ou senão a gente vai na pizzaria comer pizza. (Vítor)

Às vezes eu vou viajar e às vezes eu fico na rua brincando, e soltando pipa. (Enzo)

Eu gosto de ir pra praia. Faz bastante tempo que eu não vou pra praia. (Gustavo)

Os fins de semana não divergiam radicalmente daquilo que os meninos já praticavam durante a semana, com a diferença de que teriam o dia todo para brincar, tanto em casa quanto na rua. Já para as meninas, os fins de semana poderiam dar vazão a outros momentos de lazer em casa ou, sob algumas condições, passar um tempo na rua. Sobre o primeiro item, algumas garotas me contaram com entusiasmo sobre sua participação em tarefas domésticas pouco usuais como uma alternativa de lazer. Larissa e Bianca, a título de ilustração, destacaram que eram nesses dias que elas costumavam cozinhar com suas mães. Consoante ao que descrevi no capítulo anterior, cozinhar não era uma prática rotineira entre as meninas, sendo mais frequentemente executada aos sábados e domingos. Igualmente, Gisele destacou que aproveitava os fins de semana para acompanhar sua mãe no preparo de bolos, servidos para toda a família, a qual se reunia apenas nos dias de folga. Era também aos sábados, domingos e feriados, que as meninas encontravam mais possibilidades para sair de casa, geralmente acompanhadas de adultos para passear no shopping, supermercado ou feiras:

Tem vezes que eu vou pro shopping. Vou pro [supermercado], tem vez. [...] E tem vezes que nós vai pra feira. (Natália)

Todo domingo eu tenho que ir no [supermercado] com a minha tia. (Bruna)

A minha irmã e a minha mãe, às vezes elas fazem bolo. Aí, a gente vai passear no shopping. Fica no parquinho. (Giovana)

Entre os locais de lazer, destaca-se o Shopping da Avenida, situado nas fronteiras do Jardim Jussara. Por vezes, as saídas aos fins de semana adquiriam até mesmo um caráter de obrigatoriedade, como me elucidou Bruna ao afirmar que aos domingos “tem que ir” ao supermercado, acompanhada da tia. Além da frequência a ambientes relacionados a compras e, quando não, à própria manutenção do domicílio – o que novamente remete à participação das meninas nos afazeres domésticos – os espaços de lazer se reduziam, em outros casos, ao Parque da Avenida, próximo da favela, ou a alguma área externa nas imediações da residência. Brincar na rua, em si, continuava sendo uma eventualidade. “Às vezes eu fico um pouquinho na rua”, foi a maneira pela qual Gisele expressou a particularidade de sair à rua, prática realizada apenas aos fins de semana e com a supervisão de um adulto. Ainda que não

tenha sido explicitado pela maioria das meninas, pode-se deduzir que, da mesma forma que as amigas Pâmela e Thaís, os fins de semana podiam adquirir uma conotação negativa:

PÂMELA: Eu não gosto de final de semana. [...] É ruim... é chato demais ficar em casa.

THAÍS: É, ficar em casa... sem fazer nada.

Em que pese o dia livre – ou nem tão livre – para brincar, o eventual tédio que algumas meninas sentiam em face da escassez de opções de lazer em casa era potencializado aos sábados e domingos. Isso não implica dizer que todas as meninas, tal qual Pâmela e Thaís, preferiam os dias de aula aos fins de semana, pois, ainda que de maneira esporádica, os sábados e domingos reservavam momentos para se realizar atividades diferentes daquelas que compunham a rotina regrada que tenho descrito até aqui. E, curiosamente, não apenas os fins de semana podiam ser palco de atividades pouco usuais, como também a própria escola. Na seção abaixo, discuto a paixão de Débora pelo futebol, esporte cuja prática, no seu caso, estava quase interdita no ambiente doméstico e suas imediações, muito embora pudesse ser realizada nas aulas de educação física, durante as aulas vagas e em outros momentos da rotina escolar destinados ao ato de brincar.

5.1.1 Futebol, sim; corda, não: o caso de Débora

Habitante do Jardim Jussara, Débora encontrava no quintal de casa pouco espaço para jogar bola, esporte de que a menina gostava tanto a ponto de aspirar se tornar jogadora de futebol. “Jogo no quintal; o quintal é pequeno, mas eu jogo lá”, foi a maneira como Débora se referiu à prática do futebol no ambiente residencial, quando chutava a bola para o “gol”, com seu irmão mais novo desempenhando o papel de goleiro. Considerado um esporte masculino, Débora demonstrou ter consciência das dificuldades que enfrentava para se afirmar enquanto jogadora diante dos meninos da sala. Reconhecia que eles não apreciavam sua presença nos jogos – a única garota da turma a jogar futebol com frequência:

Os meninos não gostam. [...] Mas agora eles aprenderam a gostar. Eu sou boa, é... às vezes eu sou boa. Às vezes eu faço um monte de gol e aí eles não fazem nada. (Débora)

Minhas observações não confirmaram que os meninos “aprenderam a gostar”, pois nas ocasiões em que tive a chance de jogar futebol com a turma, constatei que os meninos tendiam a excluir Débora do jogo, evitando passar a bola para ela. Sem a minha intervenção, que insistentemente clamava para os meninos tocarem a bola à garota, Débora chegou a chorar mais de uma vez. Não obstante, a menina via no mérito a porta de entrada em um campo tão masculinizado quanto o futebol. Além disso, a ela não interessavam alternativas de lazer: apesar de já ter ganhado bonecas de aniversário, Débora afirmou não gostar delas e se incomodava com o fato das meninas se limitarem a algumas atividades que a ela tampouco interessavam (“As meninas só sabem pular corda, né?”) e também com certos aspectos das masculinidades dos garotos (“E agora os meninos só ficam batendo um no outro, e agora a professora de educação física não deixa a gente jogar futebol”). Longe de encarnar o estereótipo de “moleca” – a despeito de pejorativamente ser chamada de “maria-homem”⁴² pelos colegas – Débora vestia-se com roupas e acessórios em rosa, ao mesmo tempo em que negava atividades ditas femininas em função de sua paixão pelo futebol.

Em decorrência disso, Débora ocupava um lugar incerto na sociabilidade escolar. Junto com Giovana, sua amiga mais próxima na turma, elas compunham a dupla de garotas que mais se aproximavam das masculinidades. Além de jogar futebol (que Giovana não praticava com frequência, mas tampouco desgostava), as duas garotas eram as únicas que possuíam maços de cartas para bater (os *cards*). Apenas os meninos dispunham de seus próprios maços e, junto comigo, batíamos *a brinquis*⁴³; eventualmente, alguma garota se juntava a nós, embora sempre tomando algumas cartas emprestadas e tendo um conhecimento parco das regras do jogo – de fato, as regras eram complexas e eu também fui incapaz de aprendê-las, pois uma série de expressões como “brinquis”, “ganhis”, “nads” e “quinis” eram pronunciadas simultânea e efusivamente pelas crianças, tendo a evocação de uma expressão o poder de anular ou modificar o efeito da outra. A riqueza com a qual os jogos de cartas aconteciam, aliás, aponta para o que Corsaro (2011) conceitua como uma “cultura de pares infantis”, isto é, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (p.

⁴² Expressão adotada para designar uma garota masculinizada.

⁴³ Termo utilizado para designar um jogo amistoso de bater cartas, sem que o perdedor tenha que dar suas cartas ao vencedor.

128). Há de se acrescentar que, no caso de bater *cards*, as “crianças” das interações contavam com sexo e gênero: eram principalmente meninos que faziam como prática de sua masculinidade a posse de maços de cartas para disputar entre si, superar os demais e adquirir as cartas dos outros como prova de sua habilidade (Vítor, diga-se de passagem, chorou quando algumas de suas cartas foram tomadas irregularmente por outro menino)⁴⁴. Entre as crianças do sexo feminino, apenas Giovana e Débora se aventuravam nessa competição: possuíam seus próprios maços, conheciam bem as regras e, sobretudo Giovana, enfrentavam os meninos em meio às acusações de trapaça.

Ademais, Débora era a única garota que desenvolvera, no percurso desta pesquisa, uma amizade próxima com um aluno do sexo oposto: Mateus. Este, figura praticamente invisível na sala de aula perante seus colegas e a mim mesmo, era um menino de quem pude extrair poucas informações. Alheio às atividades em sala, bem como à minha presença, Mateus não trouxe o termo de consentimento assinado e assim não foi entrevistado. Nossa primeira interação na sala só aconteceu na minha 12ª visita à escola, quando passamos a desenvolver algumas brincadeiras como mexer na orelha do outro e a tentativa dele subir nas minhas costas; nosso convívio se resumia a gestos e quase nunca incluía a fala. Com efeito, Mateus se expressava pouco oralmente, apresentava baixo desempenho escolar, não gozava de uma turma de amigos e interagía raramente com a professora. Apesar dessa aparente indiferença e dispersão, Mateus, lá para o final do semestre letivo, passou a construir uma amizade com Débora. Juntos, os dois aproveitaram algumas aulas para montar, à base de recortes de papel e desenhos, um console de brinquedo o qual os dois armaram no fundo da sala e jogavam como se estivessem pilotando um *vídeo game*, imaginando cenas de aventura e simulando sons com a boca. Nesse contexto, a separação entre os sexos já mostrava seus efeitos: em meio a conversas com Bruna a respeito de quem “namorava” quem na sala, ela afirmou que Mateus era o “namorado” de Débora (consequência direta da proximidade dos dois), o que na opinião da garota não poderia se concretizar porque Débora “é sapatão”, remetendo também ao seu estereótipo masculinizado.

Por mais que esses julgamentos pudessem inquietar a menina, ela parecia continuar sua rotina alheia a ofensas. Ao menos no que se refere ao lazer, Débora encontrava na escola

⁴⁴ É válido acrescentar o relato de Alberto, matriculado na escola a partir do segundo semestre, a respeito da sua inclusão no conjunto dos meninos: “No primeiro dia, eu não conhecia ninguém. Aí depois que eu fui conhecendo os meninos. Os meninos me davam esses *cards*, essas coisas aí.” Essa fala remete ao papel socializador dos *cards* e sua importância para a construção de masculinidades entre pares.

alguma possibilidade de praticar o seu esporte favorito e investir no seu sonho de tornar-se jogadora de futebol. Apesar do preconceito endereçado pelos seus colegas, era na escola onde Débora podia compensar o curto leque de atividades de entretenimento de que dispunha no contraturno, quando passava a maior parte do seu dia trancada dentro de casa, ajudando sua mãe nos afazeres domésticos e no cuidado de seu irmão. Repete-se a fórmula de que a escola, em seu caso, podia ressoar como um ambiente de menos discriminação (CHARLOT, 2009), o que estimula, portanto, uma relação positiva com a instituição escolar ou, pelo menos, com aquilo que a escola representava em seu cotidiano.

Sentada sobre uma perna em sua carteira no fundo da sala, Débora participava das aulas, dedicava-se às atividades escolares e completava todas as lições de casa. Ter incorporado alguns elementos das masculinidades, ao que parece, não é sinônimo de um comportamento inadequado às expectativas escolares, posto que, nesse caldo, deve se fazer presente também a reflexão acerca de quais masculinidades serviam de referência a Débora. Mesmo jogando futebol, interagindo com meninos, possuindo seu maço de cartas e recusando as bonecas e a corda, Débora também se distanciava da masculinidade agressiva que, esta sim, surge como uma afronta à instituição escolar – talvez seja o caso de, na linha do que Carvalho (2009) sustenta, afirmar que Débora sabia se equilibrar entre doses de masculinidade e de feminilidade, permitindo a si mesma atividades masculinizadas sem abandonar aspectos femininos e, sobretudo, construindo uma relação produtiva com seu processo de escolarização.

5.2 O espaço da rua na experiência e no imaginário das crianças

Entender como as crianças aproveitavam seu tempo para o lazer implica, também, em analisar sua frequência aos ambientes exteriores, os quais possibilitavam outros tipos de brincadeiras, outras formas de sociabilidade, outra relação com o entretenimento. Neste trabalho, entendo por “rua” não apenas o logradouro em si, mas todo o espaço público que compreende as regiões de habitação das crianças, desde a calçada em frente à porta de suas casas até os limites dos seus respectivos bairros. Quando falar da rua, estarei me referindo, pois, às praças, parques, “campinhos”, terrenos baldios e locais de acesso e travessia.

5.2.1 Riscos, perigos e medos do espaço público

Eram as idas e vindas para a escola os poucos instantes que muitas das crianças tinham para usufruir o espaço da rua, em especial as garotas. Quase a totalidade das meninas parecia se encontrar em situações de confinamento doméstico, para as quais a “rua” era retratada como um ambiente que guardava diversos perigos. Com exceção de Lourenço, todos os riscos que o espaço público podia oferecer às crianças foram relatados por garotas e variaram dentro de um imenso leque de possibilidades: desde a potencial ameaça de ser sequestrada ou atropelada (Thaís) à existência de um “carro preto que passa e pega as crianças” (Isadora), passando pela existência de “gente fumando e bebendo” (Débora) até o risco de pegar friagem e adoecer (Bianca). Em suma, todas essas razões foram evocadas para justificar as restrições impostas pelas suas famílias e, em alguns casos, para fundamentar o seu próprio desinteresse em frequentar a rua – uma apatia que, me parece, reflete uma postura na qual a feminilidade exclui o convívio no espaço público, constituindo-se como uma forma de autodefesa perante as limitações externas. Pâmela, ao ser indagada sobre sua presença no exterior da casa, elucidou o quanto esse universo está associado a uma situação de

vulnerabilidade social, tanto pelos vieses de uma distinção social entre crianças que ficam em casa e aquelas que frequentam a rua, quanto pela imagem pitoresca de uma masculinidade calcada pelo abandono e sujeira:

Tem um menino lá, tão porco. Ele fica descalço na rua. Sem camisa, só de *short*. [ADRIANO: Fica bem sujo?] Sujo, é. Ele não gosta de tomar banho. Gente, mas o moleque só ‘veve’ na rua. Não tem um dia que eu não vejo que ele não tá na rua. Todo dia. Chega da escola, ele tá na rua; de noite, ele tá na rua. [...] Ele mora em casa. A mãe não cuida dele. (Pâmela)

Nota-se que um caso particular, de apenas um garoto que nem sequer era morador de rua, ganha uma importância tal na fala de Pâmela a ponto de tornar equivalentes a frequência à rua ao descuido de um “moleque” encardido, mal vestido, cuja mãe não lhe daria atenção. Ser bem cuidado, dentro dessa lógica, implicaria a presença dosada no espaço público. Em entrevista conjunta com Pâmela, Thaís concordou sobre os perigos de sair na rua:

Tem uma menina, uma amiga lá minha, que ela gosta só de brincar na rua. A mãe dela deixa. Um dia, ela tava brincando na rua; quando ela vê que não, vem uma moto atrás dela e atropelou o braço dela. Ficou todo quebrado. (Thaís)

Assim como Pâmela, Thaís tomou um exemplo excepcional como destaque para caracterizar a rua. Ainda, a menina narrou a estória de um suposto homem que coloca um produto em um pano e força as crianças a cheirarem: “A gente desmaia e pronto, já era. Não vê nem pai, nem mãe”, complementando que já ouviu relatos disso acontecer na região. Como resultado dessas ameaças, as duas garotas foram unânimes em dizer que não gostavam de brincar na rua, justamente pelos perigos oferecidos. Não se tratava apenas de uma aversão pessoal aos ambientes exteriores, mas também de um rígido controle imposto pelas mães. Em sua fala anterior, Thaís indicou que sua amiga que gostava de brincar na rua somente o fazia porque “a mãe dela *deixa*”. De fato, essa norma era digna de punição caso não obedecida, como vemos nas falas das meninas abaixo:

Um dia eu fui lá pra casa da minha amiga. Minha mãe mandou eu não sair. E eu fui lá pra casa da minha amiga. Aí quando eu cheguei lá, ela [mãe] me viu na rua, aí eu levei uma bronca dela. (Thaís)

Então, minha mãe não me deixou sair pra rua. Eu saí. Daí, quando ela chegou, ela brigou comigo. (Débora)

A situação de confinamento trazia custos para essas três meninas. Embora fossem colegas na escola (e, no caso de Thaís e Pâmela, quase inseparáveis), elas raramente se viam fora dela, a despeito de ambas morarem no Jardim Jussara e em residências não tão distantes umas das outras, conforme me descreveram. Por não desenvolverem nenhuma atividade

extraescolar no contraturno, Thaís e Pâmela passavam as tardes restritas ao ambiente doméstico ou com breves saídas para residências vizinhas, e ainda assim com bastante receio: “O amigo mesmo, de vizinha, assim, eu tenho o maior medo. Minha mãe me manda ir pra lá [olhar o irmão mais novo]. Eu volto, eu tenho o maior medo” (Thaís).

Esse padrão, caracterizado pelo dispêndio de maior parte do dia em casa e eventuais saídas, também pôde ser encontrado na rotina de Débora, Gisele, Bruna e, entre os meninos, Lourenço. À primeira, conforme apresentado anteriormente, lhe apetecia jogar futebol, atividade que, quando era realizada, acontecia apenas no quintal de casa. Entretanto, em sua fala ficou evidenciado que, nos arredores de seu domicílio, havia um espaço onde “os meninos” ficavam jogando e tocando bola. Apesar de acontecer nas imediações de seu local de moradia, Débora e seu irmão mais novo ficavam limitados ao ambiente doméstico, tendo autorização para sair na rua apenas ocasionalmente e com supervisão familiar:

Não posso andar na rua, porque tem gente fumando. [...] Meu pai, às vezes ele deixa eu ficar lá na rua um pouco, só quando não tem gente fumando e gente bêbada lá. (Débora)

Da mesma forma, Gisele nos relatou que só pode sair de casa acompanhada de familiares. Sua tia, por exemplo, “de vez em quando” a leva para o parque – provavelmente o Parque da Avenida, próximo à favela do Jardim Jussara. Igualmente, as saídas de Bruna do ambiente doméstico estavam restritas a visitas à sua amiga que morava nas redondezas e ainda com o acompanhamento de familiares, em especial do tio.

Além dessas garotas, não foi incomum encontrar casos de alunas que, por estarem regularmente engajadas em atividades extraescolares no contraturno, encontravam pouco tempo para saírem à rua, pois o término de suas atividades diárias coincidia com o fim de tarde, quando começava a escurecer e já era o momento de se preparar para tomar banho, jantar e, em certos casos, fazer as lições. Entre essas últimas – Bianca, Larissa, Isadora, Fabiana e Iara – a ausência de tempo se sobrepunha aos riscos da rua, que tampouco deixavam de ser citados. Porém, algumas delas encontravam, em sua rotina apertada, alguns instantes para frequentar o espaço público. Iara brincava na rua, mas “só um pouquinho”, e Fabiana, moradora do Entorno, podia frequentar controladamente a rua nas ocasiões em que passava a tarde na casa de sua avó, habitante da pequena favela situada também nos arredores da escola. Em contrapartida, nas imediações da casa de sua mãe, em um bairro de classe

média baixa não propriamente caracterizado como favela, o ato de brincar na rua estava interdito, em virtude de uns “nóias”⁴⁵ que viviam na esquina de sua rua.

A respeito dessa diferença entre a possibilidade de brincar em uma favela, mas não em outra região fora dela, acrescenta-se que a presença de favelas nas proximidades da residência apresentou-se como uma referência negativa para a região, em particular para as crianças que nela *não* habitavam. Pois, entre as crianças moradoras da favela, essa não foi enunciada em suas falas como um motivo de vergonha, rejeição ou medo. Thaís, por exemplo, não escondeu o receio que tinha de sair à rua. Moradora do Jardim Jussara, seu medo derivava dos perigos do local, os quais não estavam condicionados à favela em si – ao menos tal associação não se explicitou em seu relato. Em contrapartida, as crianças que habitavam fora, mas na proximidade das favelas, ressaltaram o que significava ter, em sua vizinhança, um ambiente de moradia precária, entendida como a fonte para os perigos da rua. Conforme já mencionado, Enzo apontou que a favela demarcava os limites de sua região; por viver perto, “atrás da favela”, ele tinha que se cuidar para brincar na rua sem adentrar despercebido naquele território. Da mesma forma, Bruna foi enfática ao se referir pejorativamente ao Jardim Jussara como um palco de tiroteios diários, seguido da interjeição “Deus me livre!”. Em entrevista conjunta com Lourenço e Vítor – o primeiro, morador da Batatinha; o segundo, do Jardim Jussara – evidenciaram-se os contrastes na ótica pela qual os dois percebiam o ambiente da favela e usavam-no ou não para justificar os limites da rua:

LOURENÇO: Ó, sabe quando tá tudo de noite e não tem ninguém na rua? Ela [irmã] pediu pra eu ir lá na casa do menino lá, do amigo dela, pra pedir um papel que era de lá do trabalho. Aí eu fui morrendo de medo que alguém me pegasse! Aí, eu fui correndo.

ADRIANO: Você tem medo de andar lá, então?

L: Uhum [concorda]! De noite, nunca.

A: [Para o Vítor:] Você não tem?

Indicando que não com a cabeça, Vítor parece tranquilo quanto ao assunto:

VÍTOR: Todo mundo me respeita ali na rua.

A: Todo mundo te respeita na rua. Ah é?

L: Não! Quanto tá na meia noite, essas coisas de...

V: É a mesma coisa comigo! Ninguém faz isso comigo não, cê é louco?!

⁴⁵ Denominação atribuída para caracterizar pessoas loucas, agressivas ou drogadas.

L: Não, mas lá é...

V: E se falar, meu pai arrebenta!

L: Lá é perto de favela e também tem essas coisas...

V: Ah! Eu moro na favela, que cê quer?! Eu moro na favela, que cê quer?! E eu não tenho problema nenhum com lá, meu pai gosta de todo mundo lá; metade da favela.

Enquanto Lourenço descreve o seu medo de andar na rua ao atender um pedido de sua irmã mais velha, particularmente no período noturno, Vítor exprime sua tranquilidade, a qual denota uma postura de coragem e confiança (“todo mundo me respeita ali na rua”). Nas observações de campo e pela entrevista, reparei que Vítor costumava fazer prova de sua masculinidade por meio do exercício de uma autoridade sobre seu irmão e suas irmãs, além de provocações de “mulherzinha” endereçadas a mim mesmo. Como vimos no diálogo acima, sua relação com a rua, contrastando com a posição recuada de Lourenço, seguia o fluxo dessa masculinidade reafirmada. A segurança de Vítor, pelo visto, estava amplamente amparada na figura do pai, bem relacionado com “metade da favela” e disposto a, se for preciso, partir para agressão física a fim de zelar pela segurança do filho – não por acaso se tratava do *pai* de Vítor, quem o garoto trazia como referência no tocante ao domínio do espaço público e das interações que nele se estabeleciam, e que poderia figurar como um “projeto de masculinidade” para o menino, no sentido empregado por Connell (1995, p. 190). Delineou-se uma hierarquia de masculinidades dentro da qual Vítor ocupava um lugar de dominância, pois da relação entre os dois garotos na entrevista se demarcou uma posição de poder: Vítor, sem dúvida, tinha mais acesso à rua e isso lhe conferia privilégios, quer sobre o conjunto das meninas, quer sobre Lourenço. E esse privilégio era masculinizado – em tempo, Vítor acrescentou à sua descrição da rua aspectos relativos à força bruta de seu pai, certa dose de autoridade e uma corporeidade que significava o ambiente público como local de liberdade, segurança e respeito. A rua, a seu ver, era masculina.

Lourenço, por sua vez, não apresentava referências similares em sua casa – seus dois irmãos do sexo masculino eram adolescentes e seu pai se encontrava na Paraíba –, o que se somava ao fato de a presença da favela nas imediações ser enquadrada, por si só, como a representação de um perigo que a “rua” oferecia, assim percebida como uma entidade difusa. Em suma, era como se as crianças moradoras das favelas já conhecessem o que de pior os espaços exteriores poderiam oferecer: não havia, na região, local com condições mais precárias para simbolicamente ocupar esse lugar de abjeção. Já para as demais crianças, as favelas constituíam-se como ambientes estereotipados em seus aspectos negativos, embora

desconhecidos por dentro, e por consequência exerciam o papel de antagonista na relação que meninos e meninas construíam com seus locais de moradia. Trata-se, enfim, de uma estratégia de diferenciação social na mais pura acepção do termo. É sintomático, para citar novamente Lourenço, o retrato que ele pintou da favela do Jardim Jussara:

Eu ouvi que lá de noite tem polícia passando toda hora. Lá, eu moro na Batatinha, eu moro lá nos apartamentos. E, também, lá pra baixo da favela, também as ‘polícia’ vai lá e fica trocando tiro com os homens de lá. E eu nem sequer saio na rua quando... é... ouço os disparos. (Lourenço)

Ao iniciar sua fala com “eu ouvi que”, Lourenço revela que sua constatação esteve em grande parte baseada em rumores. Polícia, disparos e trocas de tiros com os “homens de lá” compunham esse imaginário da região vizinha e justificavam os limites de sua circulação no espaço público. Vítor, por outro lado, habitava dentro da favela caracterizada por Lourenço e em nenhum momento da entrevista realçou tais empecilhos.

5.2.2 Acesso à rua: liberdade ou restrição?

Se, no diálogo anterior, vê-se duas crianças do mesmo sexo se relacionando de maneira distinta com a mesma região, a partir de diferentes locais de habitação, cabe salientar que um mesmo local de moradia também podia gerar interpretações igualmente contrastantes, a depender do sexo da criança. Bruna e Karlos, por exemplo, moravam na mesma rua e estudavam na mesma turma. Apesar das semelhanças, as duas crianças divergiam enormemente na forma como interagiam com o entorno de suas residências. Habitantes da Batatinha, Bruna e Karlos foram entrevistados separadamente e suas falas indicavam que ela, ao contrário do garoto, enfrentava limitações no que tange à possibilidade de frequentar a rua, corroborando a hipótese de que as meninas, em função do sexo, tendem a ficar confinadas ao ambiente doméstico (HEILBORN, 1997; MADEIRA, 1997; VALENTINE, 2004; CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014). Na conversa com Karlos, ele me relatou que podia andar sozinho pela região onde morava, inclusive de noite (“Não dá nada, não”). Sua liberdade para frequentar as imediações da casa o estimulava a preferir a rua à escola, pois na

primeira ele podia brincar “até tarde”, a despeito de reconhecer que possuía mais amigos na escola. Por outro lado, Bruna não tinha autorização para brincar na rua: “Minha mãe não deixa, senão eu apanho”. A garota tampouco tinha liberdade para ir à casa de sua amiga, que morava nas proximidades, estando seu tio responsável por acompanhá-la. Em comparação, Karlos não só apresentava grande liberdade para frequentar a rua, como ainda ia e voltava sozinho da escola todos os dias. O mesmo espaço apresentou-se na fala de Karlos como um local para brincar e circular livremente, ao passo que esteve repleto de restrições para Bruna, indicando que a própria percepção dos limites, conforme descrito por Jan Nesor (2000), varia de acordo com gênero. Tem-se um paralelo com a divisão sexual do trabalho: um mesmo ofício está relacionado diferentemente com as crianças em função do seu sexo – em casa, o que para uns significava obrigação, para outros, ajuda pontual; a rua, ora espaço de possibilidades, ora de restrições.

De fato, as analogias entre o acesso à rua e a execução dos serviços domésticos são inúmeras. Em pesquisa na periferia de Belém (PA), Lúcia Silva e colaboradores (2006) mapearam a presença de crianças e jovens de um a 18 anos em três regiões distintas durante um ano. Registraram, ao todo, em torno de 17,4 mil ocorrências de crianças e jovens brincando na rua, das quais mais de 13,7 mil eram meninos e somente 3,7 mil eram meninas. Perceberam, ainda, que os meninos concentravam-se na faixa etária dos sete aos 12 anos, ao passo que a maior ocorrência de meninas se encontrava entre os quatro e nove anos. Os autores concluem, em resumo, que essa diferença etária pode sugerir uma

relação entre o aumento da idade e o aumento da responsabilidade com as tarefas domésticas e também das pressões por padrões de comportamento mais “recatados”, condizentes com as expectativas dos papéis femininos adultos. (SILVA et al., 2006, p. 116)

Na mesma linha, Madeira (1997) pontua que a contenção das meninas nos limites do lar decorre de três principais fatores: primeiramente, uma motivação de natureza ideológica, fruto da socialização das meninas, a qual incitaria uma resistência à livre circulação das filhas como um modo de controlar sua sexualidade e, possivelmente, adiar o início de sua vida sexual; em segundo lugar, a necessidade concreta de participação das meninas no trabalho doméstico enquanto uma peça-chave para a organização domiciliar e o cuidado dos irmãos menores; por fim, o terceiro fator diz respeito à falta de atratividade do mercado de trabalho, o que levaria as garotas a permanecerem em casa enquanto estiverem desempregadas. Dado que as crianças aqui entrevistadas não manifestaram estar envolvidas em nenhuma modalidade remunerada de trabalho, meus resultados tendem a reforçar, no limite, as duas primeiras

hipóteses aventadas pela autora. Assim, parece-me razoável afirmar que o confinamento doméstico das meninas se amparava, em parte, na maior responsabilização feminina pelos afazeres domésticos, o que se confundia com concepções de feminilidade que excluía as meninas do convívio no espaço público, em razão de uma percepção de medo mais acentuada para as garotas – resultado que encontra ressonância em pesquisas internacionais, tais como a de Gill Valentine (2004), que, na Grã-Bretanha, notou um cerceamento da liberdade feminina em prol da suposta garantia de sua segurança.

Essa interação entre idade e gênero corrobora a noção de que as feminilidades e masculinidades se modificam ao longo do tempo e, mais, de que o gênero tem um componente etário. Se, durante a pequena infância, meninas e meninos encontrariam iguais oportunidades de acessar e brincar na rua, esse equilíbrio seria rompido à medida que crescessem. Não à toa, Carla Fiaes e colaboradoras (2010) perceberam, ao estudarem dois parques públicos em Salvador (BA), que as diferenças de gênero na frequência a áreas de lazer públicas se amenizavam quando as crianças estavam acompanhadas de seus pais/mães. De acordo com as autoras, pelo fato desses dois parques estarem localizados em regiões movimentadas e próximos de avenidas de intensa circulação, os genitores e demais responsáveis tendiam a escoltar as crianças nessas idas e vindas. Esse fenômeno, por consequência, mitigava o peso das masculinidades e feminilidades na composição de um retrato sexualmente segregado do acesso à rua. Em suas palavras: “Esse tipo de frequência difere daqueles onde a presença de crianças é espontânea, nos quais fatores culturais podem interferir na participação, principalmente, das meninas” (FIAES et al., 2010, p. 36). Não deixa de ser verdade, além do mais, que o acompanhamento das crianças pelos seus pais/mães tende a reduzir à medida que elas amadurecem. Com efeito, na faixa etária entre oito e nove anos das crianças desta pesquisa, essa espontaneidade infantil no acesso à rua estaria culminando em uma silenciosa exclusão feminina do espaço público: um precursor não só da divisão sexual do trabalho, como também dos espaços-tempos vividos de modo desigual por homens e mulheres.

Nesse tocante, a pesquisa de Martha Traverso-Yépez e Verônica Pinheiro (2005) é digna de atenção. Ao estudarem, com o uso de questionários, 205 “adolescentes”⁴⁶ (104 garotas e 101 garotos) de 10 a 14 anos de um bairro periférico de Natal (RN), as autoras viram

⁴⁶ Adoto as aspas para o termo *adolescentes* porque, apesar de ter sido utilizado pelas autoras em questão, entendo que esse conceito está principalmente vinculado a vertentes psicológicas com as quais este trabalho não diretamente dialoga. Prefiro, pois, o termo *jovens* para nos referir a rapazes e moças maiores de 12 anos de idade.

que 29,3% das jovens e apenas 13,3% dos rapazes apontaram as “restrições à liberdade” como um aspecto negativo da assim chamada adolescência. Ora, esses achados sugerem que, ao invés de ganharem mais autonomia conforme crescem, as garotas tenderiam a ficar cada vez mais restritas ao ambiente doméstico, pelo menos até a faixa etária abordada nessas pesquisas. Retomando o estudo de Silva e colaboradores (2006, p. 116), os autores afirmam que a idade entre 13 e 15 anos consiste numa propensão ao “recolhimento” das meninas, enquanto os meninos continuariam expressando um domínio do espaço público.

De fato, não é exagero afirmar que o espaço público era entendido, pelos meninos, como uma extensão do lazer usufruído em casa. Na linha do argumento da holandesa Lia Karsten (2003), os garotos seriam os “residentes” do espaço público: aqueles que mais o frequentam, que ditam as regras, que recebem as “visitantes”. Em minhas entrevistas, notei que poucos riscos foram associados pelos meninos aos ambientes exteriores (ou, ao menos, seus potenciais perigos não ganharam relevância em suas falas) e a rua era tratada com naturalidade, preenchendo seu cotidiano com brincadeiras e jogos executados fora de casa:

Eu brinco na rua. (Juliano)

Dependendo do dia, eu jogo bola. Tem dia que eu posso andar de *bike*. (Alberto)

Às vezes chegam meus amigos me chamando pra brincar, aí eu vou. (Gustavo)

Eu vou pra rua, jogo bola com os moleques. [...] Eu posso sair de dia e posso ficar até de noite. (Vítor)

A possibilidade de frequentar a rua trazia, para a maioria deles, oportunidades de jogar bola, empinar pipa, andar de bicicleta e praticar outras atividades que usualmente estavam vetadas às meninas. Confirma-se a noção, anteriormente apresentada na literatura (THORNE, 1993; NESPOR, 2000; PINTO; LOPES, 2009), de que os meninos constroem masculinidades tendo à disposição áreas mais amplas. E, nesse quesito, ressalto uma distinção entre a rua e a escola: ao passo que, na primeira, as possibilidades de acesso e circulação eram bastante discrepantes para meninos e meninas, na escola alcançava-se algum grau de igualdade no usufruto dos espaços. Sem negar que certos locais, tais como a quadra e o parquinho, podiam ser mais frequentados por um grupo do que por outro, há de se reconhecer que eram similares os espaços-tempos para conversar, gritar, correr, pular, brincar, cair, rir etc, ou, ao menos, que a noção de igualdade é uma premissa da instituição escolar (CHARLOT, 2009).

E, assim como para as discrepâncias na responsabilidade pelas tarefas domésticas, as meninas também foram capazes de perceber desigualdades de acesso à rua se comparadas aos seus irmãos. Entretanto, elas não pareciam adotar uma postura crítica a ponto de denunciar com veemência esses contrastes. Ao contrário, expressavam sutilmente incômodos como, por exemplo, a fala entristecida de Débora, que ficava impossibilitada de praticar sua atividade de lazer favorita (futebol). Outra garota, Iara, brincava com sua irmã em casa, mas não com seu irmão de 15 anos:

Se hoje fosse época de pipa, agora ele [irmão] já estaria empinando pipa. Tem vezes que os meninos vai lá em casa e faz assim: fim de semana, chega em casa umas oito ou sete horas da manhã e meu irmão já vai pra rua empinar pipa. [...] Meu irmão só volta à noite. (Iara)

Questionada se sua mãe autorizava o irmão a ficar até tarde na rua, Iara confirmou. E o motivo, segundo seu relato, não estava relacionado ao fato dele ser mais velho. Foram duas as principais justificativas para tal permissão: “Porque ele é menino e ele é chato dentro de casa”. Aquilo que Iara descreveu como uma “chatice” no interior do lar se deve ao fato de seu irmão não se prestar a nenhuma tarefa doméstica, logo, não contribuía para com a organização do domicílio. Há de se recordar que o irmão de Iara nem sequer arrumava sua própria cama, deixando também as roupas jogadas no chão do quarto. O não envolvimento nos afazeres domésticos, por parte dele, implicava em uma “punição” um tanto peculiar: permanecer nos espaços exteriores. Melhor com liberdade na rua, para brincar o dia todo e voltar de noite, do que ser um “chato dentro de casa” – essas pareciam ser as escolhas da mãe e avó de Iara, coabitantes na unidade doméstica de seis membros. Já o quase confinamento da garota se articulava à sua importância na execução dos serviços domésticos. Aos olhos de sua família, Iara dificilmente seria entendida como uma “chata”.

Com menos restrições para frequentar o espaço público, Giovana era uma menina que encarava a rua de maneira menos problemática. Não por acaso, sua atitude na escola era, conforme já enfatizado, destoante de muitas das outras meninas. Respeitosa com a professora e dedicada aos estudos, Giovana transitava entre os universos masculino e feminino, sendo proprietária de seu próprio maço de cartas ao mesmo tempo em que se permitia pular corda. Em entrevista conjunta com Gisele, a garota procurou salientar algumas diferenças na forma de se apropriar da rua:

ADRIANO: Vocês podem brincar na rua?

GIOVANA E GISELE: [simultaneamente] Eu posso!

ADRIANO: Sozinha?

GISELE: Ah, não. Sozinha, não [risos].

GIOVANA: Eu posso! Eu posso!

Em tempo, Giovana frequentava a rua quase todos os dias, principalmente para andar de bicicleta, atividade que ela também realizava na garagem de sua residência localizada na Batatinha. No entanto, suas saídas à rua pareciam estar associadas à companhia de sua irmã de 14 anos, pessoa na fratria de quatro irmãos com quem a caçula interagia mais. A despeito dessa liberdade, Giovana pontuou que nem sempre sua mãe a autorizava a sair para a rua (“ela não deixa, ela não gosta”), em função da presença de indivíduos mais velhos (“alguns amigos do meu irmão”) que encarnavam certos riscos que não pude apreender em detalhes. Assim, mesmo que a rua não fosse representada negativamente por Giovana – no sentido de simbolizar descuido ou ameaça – algumas limitações estiveram presentes e tinham como eixo central a supervisão da mãe sobre a filha.

Moradora do Jardim Jussara, Natália parecia ter mais liberdade para brincar na rua se comparada às suas colegas. Todavia, sua permissão para sair de casa estava atrelada à execução de tarefas domésticas que, no caso dela, se resumiam a arrumar a roupa e a cama, reforçando a hipótese de que, mesmo diante de momentos de prazer e lazer, as meninas carregavam responsabilidades; nada vinha gratuitamente:

Aí eu chego [da escola], tomo [iogurte]. Arrumo minhas roupas, né? Arrumo a cama e vou pra rua brincar. Só entro seis horas. [...] Arrumo as minhas coisas, pra poder brincar na rua. (Natália)

Reforçando o que discuti anteriormente, o caso de Natália nos mostra que mesmo na favela havia alguma possibilidade de frequentar a rua, o que novamente destoa da pintura excessivamente perigosa das crianças que moravam em outras localidades. No entanto, não se pode perder de vista que havia garotas moradoras da favela que estavam confinadas ao ambiente doméstico (Pâmela, Thaís, Gisele e Débora são alguns exemplos). Para além do gênero, outros elementos – como a localização da residência, a presença de irmãs/os mais velhas/os e a relação construída entre seus familiares e a “rua” – deviam influenciar as distintas formas pelas quais as crianças interagiam com seu local de moradia.

5.3 Lazer, rua e escolarização

Existe uma escassez de estudos publicados a respeito do peso das oportunidades de lazer em casa e na rua sobre a escolarização de meninos e meninas. Essa falta pôde ser atestada pelas poucas referências encontradas pela equipe da pesquisa em que participei (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014). Na literatura nacional, as referências acabam orbitando em torno da coletânea organizada por Felícia Madeira (1997), que retomarei adiante. Em âmbito internacional, são também poucas as pesquisas que, como este mestrado, procuram entender em que medida o “cotidiano sexuado”, para usar uma expressão de Duque-Arrazola (1997), das crianças influi em seu aprendizado – indagação essa que se traduz em perguntas tais como: quais são as implicações do lazer na escolarização das crianças? Como o acesso e frequência à rua podem estimular ou não uma relação positiva com a escola? Que possíveis conexões existem entre a escolarização de uma criança e sua rotina de atividades (de lazer, de trabalho etc.) fora da escola?

Procurando responder algumas dessas questões, Gillian Evans (2006, p. 75) conclui, a partir de uma pesquisa com crianças brancas de setores populares da Inglaterra, que os meninos que não estão autorizados a brincar na rua tendem a assimilar comportamentos considerados femininos – fenômeno que os favoreceria no processo de escolarização – na medida em que eles não desenvolveriam uma postura “dura” (*toughness*) que a rua exigiria. Essa conclusão não encontra respaldo nos meus achados (e tampouco, em minha avaliação, no material empírico apresentado pelo autor), permanecendo apenas como uma sugestão. Além disso, não me parece razoável seguir nessa linha, pois ela escorrega facilmente para uma interpretação essencialista das masculinidades que são construídas no âmbito do espaço público. Vários dos garotos entrevistados neste trabalho, como Gustavo, Leonardo e Vítor, circulavam recorrentemente na rua e estavam longe do estereótipo de “valentão” – aquele arquétipo da masculinidade impossível de ser controlada pela instituição escolar. Pelo contrário, esses três meninos apresentavam comportamentos em sintonia com as expectativas escolares, tendo sido até mesmo elogiados pela professora Flávia pela sua participação e interesse.

Não é a rua, em si, que determina o gênero dos meninos. Ainda que ela tenha um papel na construção de masculinidades, conforme tenho mostrado neste capítulo, esse processo não é linear, unívoco, engessado. Tomemos o caso de Vítor, um menino que se sentava na primeira fileira, não hesitava em fazer perguntas e, ao mesmo tempo, fugia do serviço doméstico, destinava boa parte do dia inteiro ao *vídeo game* ou jogando futebol na rua e, além do mais, ainda gostava de bater em seu irmão e suas duas irmãs (a primogênita era um ano mais velha). Se, por um lado, atribuímos a Vítor o rótulo de uma masculinidade que se pretende hegemônica – pelo seu exercício de um poder tipicamente masculinista –, devemos, por outro, dosar cuidadosamente esse conceito. Nesse sentido, reforço a tese de Bartholomaeus (2011) de que tratar de masculinidade hegemônica entre crianças pequenas pode ser uma armadilha teórica. Acrescento, também, que tal armadilha se intensifica ao abordar as camadas populares, em que o acesso ao poder é claramente inferior se comparado ao exercício de poder nas esferas institucionais de tomadas de decisão, de formação de opinião, de autoridade legal e do uso de força em sociedades como a nossa.

Uma vez tomados esses cuidados de não essencializar uma masculinidade supostamente necessária para a sociabilidade da rua, deve-se buscar alternativas para responder as perguntas supracitadas. Avançando a partir do exposto no capítulo anterior, é possível corroborar o que vim defendendo até o momento: o cotidiano das meninas, marcado pelo confinamento doméstico, a sobrecarga de afazeres e as escassas opções de lazer, tende a incentivá-las ao desenvolvimento de uma relação positiva com a escola e o processo de escolarização (MADEIRA, 1998). A escola seria, em suma, um local onde elas teriam mais tempo para si próprias, onde desempenhariam algum protagonismo no processo de ensino-aprendizagem e onde poderiam brincar e interagir com outras crianças.

Há exemplos das entrevistas com as crianças estudadas que fortalecem essas afirmações. Quando, em entrevista conjunta, Pâmela e Thaís foram questionadas se gostavam de ir à escola, elas categoricamente afirmaram que sim, pelos motivos expostos na conversa abaixo:

PÂMELA: É, assim, eu venho pra cá, é mais divertido.

ADRIANO: Divertido por quê?

P: É, a gente brinca, faz coisas...

THAÍS: Tem mais tempo pra brincar.

P: É, tem mais tempo pra brincar...

T: [...] Que em casa a gente ajuda a mãe e tal.

A escola figurou, em suas falas, especialmente como um local para a prática de atividades das quais as garotas estavam privadas em suas residências. Confinadas em casa, elas quase não encontravam possibilidades para brincar. Na escola, o recreio, o parque e o pátio, além da sociabilidade dentro e fora da sala de aula, davam-lhes as únicas oportunidades no seu dia-a-dia de exercer algo que lhes apetecia e que fugisse das obrigações cotidianas, como ajudar a mãe nos afazeres domésticos – lembremos que essas mesmas garotas rejeitaram os fins de semana em razão do tédio que sentiam (“Ficar em casa... sem fazer nada”, dissera Thaís). Esse é precisamente o oposto da situação descrita por Vítor:

Eu prefiro brincar na rua, porque na rua eu tenho bastante tempo pra brincar, e na escola eu tenho quase nada. (Vítor)

Ou também por Karlos, na conversa abaixo:

ADRIANO: Você gosta de brincar mais aqui [na escola] ou lá [na rua]?

KARLOS: Lá! Que dá pra ficar até mais tarde. Aqui, não dá.

Estou me referindo a crianças que habitavam em regiões similares e conviviam na mesma sala de aula. Suas percepções da escola e de casa, a despeito das semelhanças que caracterizavam seus entornos, eram radicalmente distintas e ilustram o quanto as vivências (por seu turno, generificadas) das crianças as muniam com olhares múltiplos, por vezes contrastantes, a respeito de seus cotidianos. A casa, o brincar, a rua, a escola, os deveres, as responsabilidades etc., ganhavam contornos distintos em seus relatos e me requisitavam, inevitavelmente, a prestar atenção em seus contextos.

Com esses exemplos, não se está procurando uma polarização de sexo que generalize, para as meninas, a experiência de Thaís ou Pâmela, ao passo que atribui aos meninos o que foi delineado por Vítor ou Karlos. Se esta pesquisa desvelou um panorama bastante binário e até mesmo antitético entre os sexos, isso parece coerente com um conjunto de mecanismos socioculturais que produzem, mantêm e fortalecem o dualismo de gênero: as cobranças parentais em torno dos afazeres domésticos, concepções tradicionais de feminilidades que circunscreviam as meninas ao ambiente residencial, expectativas distintas acerca do lazer masculino, incentivos a atividades que empoderavam as crianças diferentemente, entre outros.

Em consonância com o raciocínio de Thorne (1993), é essencial atentar para o quanto as masculinidades e feminilidades não são um produto definido ou fixado, senão um

processo que está sendo reiteradamente construído. Entre crianças estudadas, o gênero associado a suas atividades de lazer, ou a ausência delas, era produzido cotidianamente para cada um dos meninos e das meninas, descortinando a existência de formas reiteradas de socialização que priorizavam, às meninas, a atribuição de responsabilidades domésticas e menores possibilidades de lazer, em tendência oposta ao observado entre os rapazes. Nesse sentido, são ainda atuais as conclusões de Duque-Arrazola (1997, p. 390) de que a escola “para alguns(mas) é um lugar de recreação e de encontro com colegas ou, contrariamente, para outros, sobretudo meninos, é um período que interrompe seu lazer na rua”. Esse não parece ser o caso, no entanto, de Lourenço, que, como demonstrado anteriormente, se via privado do lazer e do acesso a rua; na escola, o garoto encontrava muitos obstáculos de aprendizagem, embora fosse disciplinado e relativamente participativo.

Há de se pontuar que essas conclusões não devem ser tomadas de modo prescritivo, isto é, entendendo que seja benéfica para a escolarização das meninas uma condição de confinamento, tédio e obrigações no bojo de um panorama desigual e sexista. Se comparada com o ambiente familiar e com a própria sociabilidade exercida no espaço público, a escola poderia ser vista como uma instituição que “favorece o êxito das mulheres ou, pelo menos, não as discrimina tanto quanto os outros campos da sociedade”, de acordo com Charlot (2009, p. 167). Apesar de existirem denúncias de que a escola é palco de situações de discriminação sexista, esses mecanismos, por si mesmos, não explicam tudo o que acontece em seu interior. E, nesse aspecto, percebe-se a ocorrência de uma significação positiva da escola, por parte da maioria das meninas, enquanto um espaço que lhes oferece aquilo para o qual elas estão privadas em seus cotidianos regrados. Para elas, um tempo para brincar, correr, conversar e um distanciamento de seus deveres domésticos. Para muitos deles, uma pausa em sua rotina de entretenimento e sociabilidade.

6. INCENTIVOS E PERSPECTIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Neste capítulo, encerro a apresentação dos resultados obtidos nesta pesquisa tecendo considerações a respeito de um conjunto diverso de atividades que, apesar das particularidades de cada uma, circulavam em torno dos incentivos à escolarização das crianças e suas perspectivas de futuro. Exploro, inicialmente, o envolvimento dos meninos e meninas em atividades extraescolares, seguido por uma consideração sobre a participação das crianças e de seus familiares na realização das lições de casa. Por fim, discuto as perspectivas de escolarização e profissionalização – entre aspirações, projetos e planos – que norteavam a trajetória escolar desses meninos e meninas e o que eles e elas vislumbravam para sua própria vida após a conclusão dos estudos.

6.1 Atividades extraescolares

Início com uma importante categoria de atividades a impulsionar a escolarização das crianças: as atividades extraescolares⁴⁷, aqui entendidas como um conjunto de práticas realizadas no contraturno, com regularidade e por intermédio de uma instituição que não a escola, tais como entidades filantrópicas, religiosas ou comunitárias. Ainda que a escola pudesse oferecer as chamadas “atividades extracurriculares” no contraturno, tais como aulas de teatro e de música, não observei, entre a turma estudada, nenhuma criança que esteve ordinariamente engajada nessas práticas. Assim, nesta seção abordo atividades educativas e esportivas com as quais algumas das 25 crianças pudessem, por ventura, estar envolvidas fora da escola.

⁴⁷ Nesta pesquisa, tratarei como sinônimas “atividades extraescolares” e “atividades extracurriculares”.

Na pesquisa da francesa Sylvie Octobre (2010), viu-se que os pais e mães tendiam a incentivar os meninos a certo leque de atividades extracurriculares, quais sejam, *hobbys* relacionados ao manuseio de tecnologias, esportes coletivos (em especial o futebol) e artes marciais, enquanto as meninas eram conduzidas às artes plásticas, esportes individuais e natação. No Brasil, esse achado dialoga com a hipótese aventada por Silva (1993) de que as famílias ofereceriam atividades extraescolares distintas para meninos e meninas, as quais resultariam, para as segundas, práticas que mais diretamente contribuíssem para o seu desempenho escolar. Em minha pesquisa, contudo, não obtive um espectro tão diverso de atividades extracurriculares desenvolvidas pelas crianças estudadas que poderia indicar uma diferenciação por gênero. Isso deve decorrer de duas razões principais: primeiramente, um número muito pequeno de crianças participava de alguma atividade desse tipo; além disso, pesava também a dificuldade de acesso, em função da inserção socioeconômica das famílias, a determinadas atividades.

Das 25 crianças da turma que acompanhei, apenas seis meninas e um menino estiveram matriculadas/o em atividades extraescolares, todas elas gratuitas e empreendidas no contraturno escolar, durante a semana, por instituições beneficentes. Três garotas – Isadora, Bianca e Larissa –, moradoras do Entorno, frequentavam a instituição Cantinho, vizinha à escola. Elas se dirigiam para lá de segunda a sexta-feira, após as aulas que eram no período da manhã. Na instituição, permaneciam até quatro horas da tarde, quando alguns de seus familiares ou vizinhos vinham buscá-las, com exceção de Isadora, que habitava bem próximo do local e tinha a liberdade de ir e voltar desacompanhada. Lá, segundo seus relatos, as meninas basicamente participavam de uma série de jogos e brincadeiras coletivas ou individuais, como esportes, queimada, informática e desenhos. Tendo à disposição sala de brinquedos e biblioteca, as crianças usufruíam de atividades que na escola não eram realizadas com frequência. Além disso, também lhes era servida comida e havia disponibilidade para uma soneca. Apesar das diferenças com a instituição escolar, o Cantinho se aproximava desta por aglomerar muitas crianças, apresentar suas próprias regras e rotinas, desenvolver atividades guiadas por educadores e fornecer tempo para brincar. Na visão de Bianca, o Cantinho era uma “outra escola”.

Uma segunda instituição era frequentada por Fabiana, também moradora do Entorno. Só que, no seu caso, numa frequência de duas vezes por semana. Quando questionada sobre quais atividades eram desenvolvidas lá, sua resposta foi: “Eu brinco, eu faço lição. É tipo igual a uma escola”. Para Iara, moradora do Jardim Jussara e que comparecia a uma terceira

instituição, a situação se assemelhava: “Quando eu chego da escola, eu pego as minhas coisas e vou pra outra escola”, referindo-se a uma instituição educativa presente na favela. É consensual, entre essas meninas, que essas instituições podiam ser comparadas a uma escola. Além dessas garotas, Bruna frequentava a “escolinha” de uma igreja local aos domingos e quartas-feiras.

Conforme descrevi no capítulo anterior, as possibilidades de lazer para as meninas eram sensivelmente menores se comparadas às dos meninos. Porém, nessas instituições elas descortinavam alternativas tanto ao usual isolamento, quanto às obrigações junto ao serviço de casa. Lá, elas estavam livres dos perigos que a rua representava, assim como podiam investir seu tempo em lazer, longe dos afazeres domésticos. Fabiana, por exemplo, contou que, após o turno da manhã, vai “pra casa, arrumo lá, e depois vou [pra instituição à tarde]”. Nota-se que sua responsabilidade pelos serviços de casa (“arrumo lá”) fazia parte de sua rotina, tendo um momento correto para ser realizada. Já nas instituições beneficentes, as meninas podiam dedicar-se à sua escolarização (ao realizar exercícios propostos pela própria entidade), interagir com outras crianças e brincar individual ou coletivamente, o que, por si só, já destoava de suas rotinas nos lares – não por acaso, todas as meninas relataram apreciar tais atividades extracurriculares, vistas por elas como positivas no seu dia-a-dia. E, com exceção de Isadora, essas meninas foram elogiadas pela professora Flávia tanto em termos de disciplina e comprometimento, quanto no que diz respeito à evolução de seu aprendizado. Esses achados convergem com o que já foi encontrado em outras pesquisas a respeito da capacidade das meninas potencializarem essas atividades em prol de sua escolarização (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014).

Não obstante a existência dessas alternativas no seu cotidiano, a participação regular das meninas nessas entidades beneficentes podia significar também um brincar regado pelas normas e controles definidos pelas respectivas instituições. Seus colegas do sexo masculino, por outro lado, encontravam maior liberdade no acesso à rua e também ao lazer no interior de casa, e suas práticas não tinham hora, local restrito ou supervisão para começar ou terminar. Nenhum menino frequentava essas instituições educativas – o único curso extracurricular desenvolvido por um menino, como veremos a seguir, era a prática de capoeira e de outros esportes, em uma entidade que, por sua vez, não era percebida como “outra escola”.

É possível que o envolvimento das meninas nas atividades supracitadas equivalesse a uma tentativa dos genitores em controlar suas rotinas. Quem sabe não poderia ser uma

maneira de excluí-las das ruas? Nada diferente, pois, de uma matrícula realizada em “outra escola” com a finalidade de ocupar suas tardes. Esse pode ser o caso de Isadora, que além de frequentar de segunda a sexta-feira o Cantinho, ainda participava das aulas de reforço escolar na casa de uma conhecida, perto de sua residência: “Eu adoro [fazer lição de casa], mas só quando eu tenho tempo. Porque eu tenho três escolas para ir”. Não é difícil imaginar que essa rotina, que se iniciava às sete da manhã e terminava às nove da noite, com apenas duas horas de folga (entre 16h e 18h), era desgastante para a garota, que a executava ao longo de todos os dias úteis da semana. Conforme ela nos explicou:

Eu só tenho duas horas pra ficar em casa. [ADRIANO: Que é?] Que é que eu fico mais com meu primo. Eu não tenho tempo. Não tenho tempo de ir pra minha casa. Só posso ver minha mãe de noite, na escola [reforço]. E praticamente eu não durmo em casa, eu durmo na casa da minha irmã, porque tem um probleminha. [ADRIANO: O que é?] Quando eu acordo em casa, eu acordo toda atrasada. Tem que sair se vestindo com o pé, com a mão [risos]... É duro, mas fazer o quê? Eu não quero perder aula. (Isadora)

Nota-se, em sua fala, um grande esforço para conciliar a dura rotina de atividades. Curiosamente, Isadora era uma das garotas que mais exibia dificuldades em sala de aula. Ainda não plenamente alfabetizada, a garota era dispersa, considerada “bagunceira” e um tanto inquieta – segundo a professora Flávia, Isadora havia evoluído nos últimos meses, mas ainda apresentava muitas dificuldades. Tinha problemas de relacionamento com Bruna e não possuía uma turma de amigos ou uma amiga sequer com quem interagisse habitualmente. Vale lembrar que Isadora era filha adotiva e tanto seus pais biológicos quanto seu pai adotivo já haviam falecido, e a garota morava com a mãe adotiva e seus dois “amigos”. Ela tinha um quarto próprio, com televisão de tela plana e brinquedos. Em nosso diálogo, vê-se que a menina aspirava outra rotina para si:

ADRIANO: Mas aí você gosta de ficar o dia todo em escola?

ISADORA: Ah, não.

A: Como você queria que fosse?

I: Eu queria que tivesse mais brincadeiras... conhecer mais brincadeiras, assim.

Mais uma vez, a questão do lazer (ou a falta dele) retorna à pauta. A preocupação aparentemente excessiva com a escolarização da garota poderia estar dando resultados não muito desejáveis – ou, do contrário, estar promovendo a progressão de seu aprendizado referida pela professora. Longe de desgostar da instituição escolar, Isadora declarou apreciar praticamente tudo na escola, em especial a diversidade de atividades e de lições para fazer.

Além disso, afirmou gostar até mesmo de fazer a lição de casa. Sua crítica se dirigia justamente à sobrecarga de atividades, que em sua opinião poderiam ser substituídas por mais horas de lazer.

E lazer era justamente o que Leonardo, morador do Jardim Jussara, encontrava no contraturno escolar. Somada a sua possibilidade de circular na rua e passar horas diante da televisão, Leonardo era o único menino da sala que frequentava algum curso extracurricular. Conforme me relatou:

Eu também vou num negócio assim, que ele é... tem capoeira, essas coisas assim. Não tem? [Confirmo.] Eu vou lá, aí eu vou todo dia quando eu chego da escola. [...] Aí eu vou lá num negócio assim, tipo, que tem capoeira, assim. Judô, um monte de coisa, assim, brincadeira... essas coisas assim. (Leonardo)

Não se sabe exatamente o perfil da instituição frequentada por Leonardo. Mas, por não ter comparado essa entidade a uma escola, fica claro que ele a percebia de maneira diferente daquelas frequentadas pelas meninas. Além do mais, as atividades que Leonardo mencionou a respeito dessa instituição foram capoeira, judô e brincadeiras. Sobre as demais crianças, não foram constatadas atividades que poderiam ser encaixadas na categoria de extracurriculares. Em contrapartida, a não participação nessas atividades não excluía um possível interesse por parte das crianças. A título de ilustração, a fala de Gustavo visibilizou que esse interesse existe. Durante a entrevista, o garoto me contou sobre uma instituição recentemente construída perto de sua casa, na Batatinha, precisamente nas imediações de uma *lan house* que ele frequentava tanto a ponto de já ter decorado seu número de acesso à rede:

Aí construíram um castelinho, que é uma brinquedoteca, aí a minha mãe vai fazer uma vaga pra mim e pro [meu irmão], que é pra gente não ficar na rua a tarde toda, que lá tem mais atividades. Lá vai ter praticamente uma professora que vai ter pra gente brincar, vai ter passeio e lá falaram que ainda tem comida. E lá é bom, é praticamente uma escola, só que é pequena; não é muito grande, mas também não é muito pequena, é do tamanho certo pra brincar, pra fazer atividades. Tem até uma cozinha... (Gustavo)

Percebe-se que o interesse de sua mãe – com quem o garoto não morava, mas convivia – de colocar Gustavo e seu irmão nessa instituição que era “praticamente uma escola” estava pautado pela tentativa de evitar que eles ficassem muito tempo na rua. Apesar de ter essa liberdade garantida, o próprio Gustavo via com desconfiança os meninos que passavam muito tempo fora de casa. No fundo, a tal da brinquedoteca, mesmo sendo descrita como “praticamente uma escola”, ofereceria uma possibilidade de gozar de mais um espaço de lazer, a ser dosado com a rua, e ainda distante do serviço doméstico.

Essas distinções sugerem, possivelmente, a existência de intencionalidades diferenciadas por sexo no interesse das famílias em matricular seus filhos e filhas nos tipos de instituições descritas acima – parece que há, pelo menos entre as 25 crianças estudadas, um interesse maior em inserir as garotas em entidades beneficentes de caráter educativo, ao passo que os rapazes, quando são matriculados nessas instituições, tendem a serem servidos com mais atividades de lazer. Contudo, a baixa frequência dessas ocorrências dificulta a proposição de uma conclusão mais embasada do ponto de vista empírico.

6.2 Lição de casa

Além das atividades extraescolares, outra categoria de atividades que se apresentou como importante para impulsionar a escolarização das crianças foram as lições de casa. Na turma da professora Flávia, os deveres de casa eram passados duas vezes por semana, sempre às terças e quintas-feiras, e seu visto ou correção eram realizados ao longo dos outros dias. Em comum, as crianças entrevistadas relataram executar as lições de casa com regularidade, com exceção de Enzo e Karlos – dois alunos que apresentavam baixo desempenho escolar, segundo a docente – que relataram enfrentar mais dificuldades e, por isso, cumprir os deveres “às vezes”. É fato que realizar os deveres de casa exigidos pela escola contava, com frequência, com a colaboração dos adultos disponíveis na residência.

Eram as mães e os irmãos mais velhos (independentemente do sexo) os maiores responsáveis pelo acompanhamento das crianças no tocante à lição de casa. Diversas falas apontaram que, mesmo na presença de um homem adulto, o acompanhamento das lições era de encargo sobretudo da mãe, devido não apenas à sua maior disponibilidade, como também, conforme encontrado em outras pesquisas (BRUGEILLES; SEBILLE, 2009; BALARINI; ROMANELLI, 2012), pelo engajamento das mães nas atividades domésticas e cotidianas, ou seja, aquelas que de alguma forma se relacionam ao trabalho doméstico ordinariamente realizado. Esse dado reforça a tese, discutida por Maria Eulina Carvalho (2000) no Brasil e por Kirsten Hutchison (2012) na Austrália, de que o discurso a respeito de a “família” se

engajar nas atividades escolares pode implicar, em última análise, mais uma responsabilidade a ser delegada às mulheres.

Entre as crianças entrevistadas, foram comuns falas como “eu faço só, mas tem vezes que minha mãe me ajuda” ou “quem me acompanha é minha mãe”, ditas respectivamente por Natália e Alberto, duas crianças que viviam em famílias nucleares completas. Ocorria da mesma forma com Débora, que morava com seu pai e sua madrasta, e que mencionou a segunda (quem ela chamava de “mãe”), quando precisava de ajuda na lição de casa. Curiosamente, até mesmo Gustavo, que morava com seu pai e encontrava regularmente com sua mãe, mencionou a figura materna como sua principal fonte de ajuda, referindo-se à figura paterna apenas quando interrogado. De fato, a mãe de Gustavo, ciente do papel educativo das lições de casa, não lhe fornecia as respostas prontas. Em lugar de “dar as respostas de mão beijada”, como descreveu Gustavo, sua mãe optava por simplesmente lhe fornecer algumas dicas. E foi justamente desse aspecto que Vítor se queixou: apelava à sua mãe nos momentos de dúvida precisamente porque ela lhe fornecia as respostas prontas, ao passo que seu pai apenas o ajudava. Certas crianças, que apresentavam mais dificuldades de aprendizado, dependiam necessariamente da ajuda de adultos para que as lições pudessem ser finalizadas: “Consigo [fazer] às vezes. Mas quando é pra ler, eu leio uma parte e minha mãe lê outra” (Karlos), ou o caso de Enzo, que certa vez se mostrou orgulhoso por ter usado a sua prima para concluir, em seu lugar, uma atividade de leitura e escrita – uma de suas maiores fraquezas em sala de aula.

Quando as crianças tinham irmãs ou irmãos mais velhos, não importando a diferença de idade e desde que houvesse disponibilidade, eles eram também requisitados para ajudar na lição de casa, aparentemente sem haver distinção entre esses e sua mãe. Pesquisas como a de Samantha Punch (2010) e Fernanda Balarini e Geraldo Romanelli (2012) apontam que, para as crianças, uma das vantagens de se ter irmãos mais velhos é a possibilidade de aprender a partir da experiência deles, o que pode se refletir no auxílio à lição de casa. Se, por um lado, essa hipótese encontra eco em meus achados, por outro, não foi mencionado nenhum caso em que as crianças ajudassem seus irmãos mais novos. Isso pode ser explicado por três razões: primeiro, a entrevista não focou diretamente nas práticas educativas entre irmãos e irmãs – se surgiram elementos sobre esse tema, isso ocorreu devido a sua relevância; segundo, pois nas ocasiões em que as crianças (majoritariamente na faixa etária entre oito e nove anos) apresentavam irmãos mais novos, esses se encontravam ainda no início da escolarização ou nem sequer haviam ingressado no Ensino Fundamental; terceiro, muitas das crianças

estudadas ainda não estavam plenamente alfabetizadas, o que dificultava uma eventual ajuda a caçulas.

Retomando o que Tânia Resende (2013) escreveu, a lição de casa pode ser uma “janela” peculiar para olhar as relações familiares, o que nesta pesquisa reiterou a noção de que as mães acompanham com maior proximidade a prole, contando com a ajuda da porção mais velha da fratria no que tange à realização dos deveres escolares. Essa relação não era apenas de incentivo ou acompanhamento, como também de controle, podendo ser punitivo, caso o cumprimento da lição de casa não se efetivasse:

Faço (a lição de casa). Minha mãe não deixa eu fazer... [corrige a frase] minha mãe não deixa eu... parar de fazer. Senão ela briga. Ela não quer que a gente repita de ano. (Débora)

[ADRIANO: Se você não faz a lição, o que sua mãe fala para você?] Ela me põe de castigo, às vezes, e também ela me bate. (Enzo)

Com a finalidade de garantir algum compromisso da filha com a escola, a mãe de Bruna declarou “ameaçar” a menina, provavelmente com punições, durante uma curta conversa que pude acompanhar entre ela e a professora. Reiteradas vezes ao longo da entrevista, Bruna mencionou sofrer castigos físicos se desobedecesse a sua mãe no que se refere às regras de casa e a rotina de estudo e lazer. Além da mãe, a avó da garota também participava desse processo. Segundo o relato de Bruna, sua avó, em função de sua origem “lá do Norte”, colocava grãos de arroz sobre os quais Bruna devia se ajoelhar, permanecendo por vinte minutos, caso não cumprisse as lições de casa.

Gênero, no contexto dessa discussão, parece ter sido um fator menos determinante no envolvimento das crianças com a lição de casa. Nem sempre, há de se reconhecer, esses resultados são encontrados em outras pesquisas. Na etapa de ensino equivalente ao Ensino Médio dos Estados Unidos, Jianzhong Xu (2010) encontrou, entre estudantes afro-americanos, uma diferença de gênero na relação com os deveres de casa, com os quais as meninas demonstraram maior engajamento. Em contrapartida, o mesmo autor reconhece, em outro estudo (XU, 2007), que gênero não pode ser tomado isoladamente na compreensão dessa questão, visto que há outros elementos, tais como a adoção de estratégias para administrar as lições de casa, que apontam para correlações nas quais o sexo não é o fator mais importante. Entre os achados da minha pesquisa, ainda que os casos de Enzo e Karlos sugeriram um menor engajamento masculino em tais deveres, outros meninos demonstraram intenso comprometimento. Leonardo, por exemplo, afirmou que realizava as lições e, mais,

“eu faço todas as minhas só”. Ou Juliano, que, interrogado sobre a execução de seus deveres, foi categórico ao exclamar: “Lógico!”. Vítor, por seu turno, afirmou “enrolar” a sua mãe para fazer as lições de noite, embora fizesse todas.

Com exceção de Débora, que finalizava as lições de casa logo após o retorno da escola, era comum que as crianças dessem preferência para executá-las de noite, após uma tarde de lazer, de afazeres domésticos ou de atividades extraescolares. Todas as cinco meninas matriculadas em entidades beneficentes (Bianca, Fabiana, Iara, Isadora e Larissa) foram unânimes ao relatar que as lições de casa não eram realizadas no contraturno, período do dia dedicado ao desenvolvimento das atividades extracurriculares em suas respectivas instituições, além, é claro, do entretenimento e sociabilidade com as demais crianças ali presentes. Estava sob o encargo delas, portanto, conciliar a rotina de escola, atividades extraescolares, participação nas tarefas domésticas e realização das lições de casa. Em razão da sobrecarga mencionada anteriormente, Isadora foi a única entre essas garotas que demonstrou esbarrar em obstáculos para dar conta dessas atividades (que em seu caso, para recordar, incluíam também uma terceira escola de noite, voltada para o reforço escolar) e cumprir os deveres de casa:

Eu tenho duas horas em casa. Quando dá tempo, eu faço; quando não dá, eu não faço, né? É assim. Minha vida é muito complicada. Eu não tenho tempo. Só sábado e domingo, que é a minha folga. E amanhã [feriado], claro, graças a Deus! (Isadora, ênfase na fala)

Com o intuito de apreender mais detalhes sobre a execução das lições de casa pelas crianças, seria necessária uma pesquisa com um recorte mais específico. De toda forma, meus resultados indicam que as crianças, mesmo aquelas que não enfrentavam tantas dificuldades de aprendizado, se interessavam e procuravam realizar os deveres assiduamente. Não houve diferenças significativas de gênero, exceto no acompanhamento parental sobre as lições de casa das crianças, no qual as mães estiveram mais uma vez encarregadas de uma responsabilidade que dizia respeito à educação de seus filhos e filhas.

6.3 Aspirações escolares e profissionais

Para compreender as práticas de escolarização no presente, é importante visualizar quais aspirações as crianças almejavam para o futuro, pois, como defende Maria José Braga Viana (2009), existe uma relação entre as práticas socializadoras diferenciadas no interior das famílias de camadas populares – acrescenta-se que “diferenciadas” pode significar, igualmente, distinções de gênero – e a constituição de “disposições temporais diferenciadas que podem se constituir em condições facilitadoras de longevidade escolar nesses meios” (p. 209). Em outras palavras, o incentivo familiar para a construção de uma perspectiva de escolarização prolongada, seguida por uma inserção qualificada no mercado de trabalho, deve contribuir para o processo de escolarização de meninos e meninas, por criar disposições, motivações e metas a serem alcançadas pelas crianças e jovens.

Entre as 20 crianças entrevistadas, viu-se que as meninas tinham mais clareza sobre o que elas pretendiam se tornar quando crescessem, além de, muitas delas, almejarem profissões que demandavam maior escolarização. Seis garotas apontaram carreiras ligadas à área de saúde, revelando também sua identificação com feminilidades pautadas pelo cuidado e relacionamentos interpessoais. Por vezes estimuladas pelo apreço que guardavam por animais domésticos, a profissão de veterinária foi indicada quatro vezes. Mesmo meninas como Iara – a única entre todas as entrevistadas que ainda não se projetava em uma carreira – reconheceu que suas colegas tinham certa preferência por essa profissão. Nas falas das meninas, vê-se como o sonho de ser veterinária se confunde com o sentimento que expressavam por animais domésticos:

É, eu quero ser veterinária. [...] Eu amo cachorro. (Bruna)

[Eu quero ser] veterinária. [...] Porque eu gosto muito de cachorro. Muito de cachorro e de gato. (Isadora)

Essa aparente convicção em torno de sua escolha profissional não anulava alguma dose de irrealismo que a acompanhava. Gisele, por exemplo, assim me relatou: “Eu quero ser duas coisas: doutora e aquela que cuida de animais de zoológico”, mencionando duas carreiras distintas: a de médica e a de veterinária. Por outro lado, para Pâmela, de 10 anos de idade, o sonho de ser médica se concretizava por uma noção mais refinada do percurso para se

alcançar tal objetivo, ainda que a garota não vislumbrasse, de fato, as reais dificuldades de lograr uma carreira desse quilate: “Eu quero ser médica. [...] Eu gosto de ajudar as pessoas. [...] Eu quero estudar, fazer um curso, assim. Quero ser médica. Meu sonho” (Pâmela). Novamente, o apreço pela medicina se justificou por uma índole altruísta – qualidade que, diga-se de passagem, só foi evocada por meninas, descortinando a associação entre as feminilidades e determinadas práticas sociais voltadas para o cuidado. Ademais, Pâmela demonstrou ter algum conhecimento sobre a trajetória para se chegar ao exercício da profissão: ainda que já estivesse matriculada na escola, a garota fez referência à ação de “estudar”, denotando sua consciência de que há outras etapas de estudo necessárias, o que incluía “fazer um curso” após sua escolarização básica. Uma especialização vinculada à carreira médica foi indicada por Natália, que escolheu pediatria em razão de seu interesse em cuidar de bebês. Trata-se, logo, de referências similares à construção de feminilidades dessas garotas.

Além das carreiras ligadas ao campo da saúde humana e animal, destacam-se também as meninas que sonhavam com carreiras artísticas, frequentemente baseadas em suas experiências cotidianas com artes e correlatos. As duas amigas Larissa e Bianca, entrevistadas simultaneamente, apontaram respectivamente a dança e o canto como suas aspirações profissionais:

[Eu quero] ser dançarina; a única coisa que eu sei é dançar [risos]. [...] Eu danço lá em casa, danço [no Cantinho]. [...] Eu danço na rua, é da hora! (Larissa)

Quando eu tô lá no chuveiro, eu não paro de cantar. Minha mãe diz que eu fico demorando um ano tomando banho e cantando. Toda hora. E dançando também. [...] Ah, eu invento música. Eu mesmo. Por exemplo, eu inventei uma música do amor. (Bianca)

Vê-se que, para além de escolhas aleatórias, as meninas optaram por essas carreiras a partir do leque de atividades de lazer que tinham em suas rotinas. Larissa encontrava diversas oportunidades para dançar no seu dia-a-dia, o que, da maneira como foi posto (“a única coisa que eu sei é dançar”), compensava os obstáculos que a garota enfrentava para progredir em sua escolarização. Bianca, por sua vez, cantava no chuveiro e até compunha (“inventava”) algumas canções. Inviáveis ou não, as duas garotas não hesitaram em ostentar suas escolhas. Com menos certeza, Fabiana oscilou entre diferentes profissões, mencionando cabeleireira, modelo ou professora. Justificou a primeira pelo seu gosto em arrumar o cabelo de suas

amigas e bonecas, ao passo que explicou a segunda pelo seu interesse em “ser famosa”. Não justificou seu interesse pela carreira docente.

As duas garotas que mais fugiram à regra, sintomaticamente, foram Giovana e Débora, as duas que também destoavam das demais no que se refere às atividades de lazer. Giovana relatou ter como aspiração ser professora de informática, ocupação com a qual a garota tinha algum contato nas aulas regulares de informática na escola. Em entrevista conjunta com Gisele, as duas afirmaram que suas famílias as incentivavam em suas escolhas profissionais, acrescentando que, em primeiro lugar, elas deveriam crescer e depois se formar. Nesse sentido, Giovana adicionou que sua família a alertava de que ser professora pode ser uma carreira um tanto cansativa:

E às vezes eles [pais] só mudam um negócio meu de ser professora porque, professora, os alunos enchem o saco, dá dor de cabeça. [ADRIANO: Eles falam isso para você?] É... às vezes, alguns... às vezes, eu sonho... às vezes, eu sonho com isso [risos]. Aí eu fico com dor de cabeça, aí eu não quero mais ser isso. [...] Aí eu vou ser cantora. (Giovana)

Mesmo citando a profissão de cantora, nota-se que essa escolha só se colocava para Giovana diante da tendência de sua família em desincentivá-la da carreira docente, em função dos obstáculos percebidos para o exercício dessa profissão. A despeito da falta de estímulo parental, somam-se a essa aspiração profissional alguns outros fatores que aproximavam Giovana do ideal de uma escolaridade prolongada. Em sua residência, moravam dois irmãos e duas irmãs, todos/as mais velhos/as. O primogênito (25 anos) já cursava uma faculdade, ao passo que o segundo mais velho (16 anos) “vai entrar pra faculdade, se ele ganhar uma bolsa de estudos, que é um teste que ele tá fazendo”. Logo, Giovana convivia com exemplos familiares de pessoas que ou concluíram a escolarização básica e alçaram patamares de escolarização superiores à média para o contexto em que viviam, ou estavam prestes a galgá-los, servindo de modelo para que a garota materializasse seus sonhos escolares e profissionais. Além disso, na organização da casa, a família fazia uso de elementos pouco comuns ao que se poderia esperar da maioria daqueles lares. Conforme Giovana descreve:

Ah, a minha mãe faz uma lista. Coloca lá na parede. Aí eu leio o que é pra fazer hoje e o que não é pra fazer hoje, que ela coloca três listas: uma de coisa eletrônica, uma de coisa de comida e de coisa de brincar. O que eu posso brincar, o que eu não posso brincar; o que eu posso mexer de coisa eletrônica, o que eu não posso mexer. (Giovana)

Em vista disso, parece-me que Giovana recebia outros estímulos para a sua escolarização – tal resultado é encontrado também na pesquisa de Batista e Carvalho-Silva

(2013), em que os autores salientam que o uso da escrita na organização doméstica indica proximidade com a cultura escolar, corroborando a hipótese de Bernard Lahire (1997) em torno da “ordem racional doméstica”, ou seja, um ordenamento racionalizado da vida cotidiana por meio de uma gestão calculada de regras, planejamentos e espaços-tempos favorecida pelo uso da escrita (ALVES et al., 2013).

O caso de sua colega Débora, por seu turno, indicava que a construção de um ideal profissional podia se dar a despeito da opinião de familiares. Conforme já descrito, Débora apresentava um grande interesse em jogar futebol, tanto na escola quanto na garagem de casa, interesse que reverberava em sua aspiração profissional. Quando questionada a respeito do que ela gostaria de ser quando crescer, Débora respondeu: “Jogadora de futebol. [...] Futebol feminino; jogar futebol feminino.” Sua ênfase na modalidade feminina do esporte parece servir à função de realçar sua legitimidade de sonhar com essa profissão, na condição de menina, tendo em vista os obstáculos enfrentados na escola para se afirmar como jogadora. Esses empecilhos, ao que parece, também surgiam em casa. Enquanto seu pai a incentivava em suas escolhas (“Meu pai fala: ‘ainda bem que cê vai ser alguém na vida, pelo menos ela vai ser jogadora, né?’”), sua mãe a desestimulava. Sentindo-se incomodada com o fato do pai de Débora passar horas na frente da televisão, assistindo aos jogos futebolísticos, sua mãe parecia desgostar do futebol e esperava que sua filha se tornasse “outra coisa”:

Ah, tipo... cozinheira, ajudar ela a arrumar a casa. Trabalhar. Ela só quer que a gente trabalhe para arranjar dinheiro. Agora nossa casa só tem poucas coisas, né? Ela queria ir no [supermercado], mas não pode; tem que cuidar de criança. Vai que amanhã ela pode ir, né? (Débora)

Nessa fala, Débora mistura duas referências temporais. Em sua visão, sua mãe é bastante realista e “só quer” que os filhos trabalhem para conseguir algum dinheiro e ajudar na casa – logo, Débora reconhece que seu sonho de ser jogadora tem um quê de irrealista, uma aspiração que vai além da correspondência às necessidades básicas de reprodução da vida. Ao mesmo tempo, o trabalho de sua mãe, que cuidava de crianças de outras famílias, implicava algumas limitações em sua rotina, como a liberdade para ir ao supermercado fazer compras sempre que fosse preciso. Débora traz à tona uma dificuldade do dia-a-dia como forma de ilustrar certas restrições profissionais que, a seu ver, serviam de justificativa para que sua mãe sonhasse baixo. Essa noção encontra respaldo na fala de seu pai, de que ser “pelo menos” jogadora significa “ser alguém na vida”, indicando uma possibilidade de ascensão social em um contexto difícil. Nesse emaranhado de sentidos e possibilidades, Débora parece estar ciente de quão transgressor seu sonho podia ser.

Em pesquisa com famílias de camadas populares do município de São Paulo, Carvalho (2013b) encontra um paradoxo que se expressava da seguinte maneira: algumas mães e pais cultivavam expectativas de escolarização mais intensas e altas para os filhos do sexo masculino, apesar de suas filhas apresentarem trajetórias escolares mais condizentes com perspectivas de sucesso escolar. Esses resultados, contudo, não encontram simetria em todos os contextos educacionais. Na França, por exemplo, duas pesquisas quantitativas publicadas no intervalo de uma década (DURU-BELLAT; JAROUSSE, 1996; GOUYON; GUÉRIN, 2006) reforçaram que as famílias tendiam a alimentar expectativas de escolarização mais elevadas para suas filhas. Já entre os 47 jovens portugueses de 18 a 30 anos ouvidos por Barroso (2008), viu-se que os pais e mães esperavam níveis de escolaridade maiores para as filhas e, contrariamente, carreiras profissionais menos exigentes.

Voltando aos achados desta pesquisa, viu-se que, entre os meninos, a moda na escolha de carreiras foi a profissão de policial, mencionada por três dos oito garotos entrevistados. Karlos relatou aspirar essa profissão, embora não soubesse explicar por quê. Já Enzo oscilou entre ser policial, bandido ou bombeiro. É fato que o garoto esteve incerto acerca de suas escolhas profissionais, sem deixar, contudo, de ter optado por três “carreiras” masculinizadas. No tocante a ser bandido, é válido resgatar brevemente o contexto em que Enzo vivia. Em sua entrevista, fiquei sabendo que Enzo tinha uma irmã cujo namorado foi assassinado por policiais. A frieza com que Enzo contou tal episódio transpareceu certa naturalidade na sua fala:

ENZO: Ele morreu de... polícia...

ADRIANO: Mas você conhecia essa pessoa?

E: Conhecia.

A: Quem que ele era?

E: Ele era legal. Era namorado da minha irmã, da Paola. Ele morreu.

A: Ah, entendi...

E: As ‘polícia’ matou ele. Aqui estava tudo mole, aqui, aqui. Ele tomou um tiro aqui, um tiro aqui, um tiro aqui, um tiro aqui. [apontando distintas partes do corpo]

Adiciona-se que o laço aparentemente fraco entre Enzo e sua mãe – que, segundo relatos da professora Flávia, almejava matricular o garoto em um colégio interno –, o exemplo de uma irmã que já abandonara os estudos e a ausência de incentivos à sua escolarização, bem como as imensas dificuldades de leitura e escrita que o menino enfrentava na sala de aula,

sugerem que Enzo encontrava poucos estímulos para o estudo. Ainda, o garoto tampouco se projetava em uma carreira ou, quando o fazia, oscilava entre profissões de baixa qualificação, dentre as quais a peculiar “carreira” de bandido. Em um contexto no qual uma criança de oito anos convive tanto com a criminalidade quanto com a violência policial – e, sendo menino, a possibilidade de se identificar com o homem por trás da máscara ou da farda – intensificam-se os desafios de construir uma perspectiva escolar e profissional capaz de romper com tais dificuldades.

Entretanto, ser policial não significou necessariamente uma aspiração meramente ilusória para o destino dos meninos. Alberto, por exemplo, relatou concretamente sua perspectiva profissional: “Eu quero ser policial”. E completou: “Vou estudar muito para ser policial”. Esse adendo nos indica que o garoto dava mais sustento ao seu sonho, pois não bastava “querer” ser um policial, como também era necessário “estudar muito”. Há de se destacar que, assim como Pâmela (que mencionou o desejo de estudar e fazer um curso para ser médica), Alberto era mais velho que a média da sala, tendo 11 anos de idade. Ao que me parece, essa pequena diferença etária já implica uma percepção mais nuançada dos percalços escolares e profissionais. Lembremos que essas crianças mais velhas estão descompassadas na correlação série-idade, condição que poderia ter lhes fornecido uma visão mais acurada do que os esperaria adiante.

Ainda no âmbito de uma aspiração pouco palpável, encontram-se Lourenço, Leonardo, Juliano e Vítor. O primeiro almejava ser bombeiro; o segundo, caminhoneiro; os dois últimos, jogadores de futebol. Suas falas ilustram o quanto esses desejos estavam pouco amparados em uma perspectiva concreta de suas chances de sucesso:

Eu quero, eu quero continuar estudando, pra ‘mim’ ficar inteligente e jogar futebol. (Juliano)

Eu... caminhoneiro, eu acho. [...] Eu acho ‘da hora’. Eu e meu amigo. (Leonardo)

Eu quero ser bombeiro. [...] E eu gosto. E eu brinco com meu irmão de ser bombeiro, às vezes. (Lourenço)

Além de muitos desses meninos exprimirem de modo pouco convicto a escolha de suas profissões, nota-se que seu horizonte de aspirações é curto, especialmente no que tange à escolarização. O caso de Juliano é particularmente interessante e remete ao estudo de Bartholomaeus (2013), no qual se encontrou crianças que tomavam a via escolar como uma forma de acessar certo *status* social (no caso, de jogador de futebol) que não guarda relação

direta com a escolarização. A “inteligência” a que o garoto se referiu, nesse caso, não se contrapõe a formas de masculinidade hegemônica personificadas na figura do atleta, para quem o culto ao corpo, a fama e a virilidade são atributos inerentes ao seu ofício, o qual geralmente prescinde o estudo e a intelectualidade (CONNELL, 2000). É justamente o contrário: almejava-se “ficar inteligente” para subir alguns degraus no espectro das masculinidades – o aspecto intelectual vindo a reboque de um projeto de masculinidade possivelmente entendido como hegemônico nesse contexto.

Por fim, de todos os meninos, aquele que mais se destacou ao descrever seus planos foi Gustavo, aparentemente também em função de sua idade (13 anos) e experiência. Gustavo era bem mais velho que seus colegas não por ser repetente. O garoto apresentava um bom desempenho escolar, era participativo e disciplinado e, segundo a professora Flávia, “valorizava a escola”. Seu relato iluminou que a razão de sua defasagem se deu por problemas familiares: habitante de uma moradia irregular na Batatinha, a família de Gustavo sofreu ordem de despejo e, nesse clima de instabilidade, o garoto foi obrigado a deixar a escola. No momento, ele habitava sob os cuidados de seu pai e convivía com mais quatro irmãos, todos do sexo masculino. Nesse conjunto de meninos, Gustavo tinha exemplos a serem seguidos e outros a serem evitados. Segundo Gustavo, ele, somado a dois dos seus irmãos (de 11 e 14 anos), formava o grupo dos “não bagunceiros”, ao passo que os outros dois (de 15 e 16 anos), “só por Deus!”. Esses já haviam abandonado os estudos e não gostavam de estudar, “nem se arrastar para a escola”. O julgamento de Gustavo deixa claro o desgosto pela atitude dos irmãos: “nem estudando eles estão!”. De forma contrária, Gustavo via importância na escola e, a despeito da chacota promovida pelos seus colegas de sala em virtude de sua distorção série-idade, mantinha-se comprometido com os estudos, respeitava a professora e os colegas, prestava atenção nas aulas, executava as lições de casa e era disciplinado. Ao que tudo indica, a trajetória bastante acidentada pela qual Gustavo passara o havia estimulado a enxergar a escolarização como uma possibilidade de ascensão social e profissional, o que, acrescido à sua maturidade, resultou em uma visão bastante realista de suas perspectivas:

Eu quero ser, quando eu crescer, um engenheiro de peças de caminhão, quero arrumar caminhão, que é arrumar peças de caminhão; que eu acho que é uma profissão boa. Se eu puder, um dia, eu vou fazer, depois que eu terminar o terceiro... é, como que é o nome? Que vem depois. Não tem a escola? Antes da faculdade. [ADRIANO: Colegial.] É, terminar o terceiro colegial, “com fé em Deus”, né, igual minha mãe fala. Com fé em Deus, eu vou terminar o terceiro colegial e, se eu puder um dia, trabalhar e ir trabalhando para pagar minha faculdade, para mim ser o que eu quero ser na vida. Só que se eu não puder ser, eu posso ser uma coisa mais simples, um

trabalhador simples, que ganha um bom dinheiro para ter uma família simples, normal. Uma mulher, uns filhos, e ter uma casa, um carro, pode ser. E ter uma vida normal. [ADRIANO: Sei.] Eu quero ter uma vida normal. (Gustavo)

O garoto tinha uma percepção deveras precisa a respeito do seu futuro, constituindo um projeto bem mais maduro que seus colegas. Estava ciente de que, após o Ensino Fundamental, tinha que encarar o Ensino Médio (“colegial”), etapa que aparentemente a maioria dos seus conhecidos não logrou concluir. Prevendo as dificuldades, realçou que seria necessário ter “fé em Deus” para finalizar os estudos, arrumar um emprego para pagar a faculdade particular e ser, no fim das contas, um “engenheiro de peças de caminhão” (uma profissão que se aproxima mais do cargo técnico de manutenção de caminhões do que da engenharia propriamente dita). Ainda, já esperando mais empecilhos pelo caminho, Gustavo previa um plano alternativo caso seu sonho fracassasse: “ser uma coisa mais simples”, “um trabalhador simples”, dedicando-se a um emprego distante de sua aspiração original, mas suficiente para se manter, criar uma família, ter uma casa e bens. “Eu quero ter uma vida normal”, foi a maneira pela qual Gustavo concluiu seu relato, denunciando que, misturado ao sonho profissional e de uma noção acurada dos percalços para alcançá-lo, coexistiam as chances de fracasso em meio à amargura de um realismo que iguala o “normal” ou “simples” à condição de seus congêneres. Viver normalmente, nesse contexto, significa por vezes abrir mão de seus sonhos para *sobreviver*, além, é claro, de exercer o papel masculino de provedor da família, carregando a responsabilidade de sustentar a casa, esposa e filhos em uma família nuclear completa (um arranjo familiar que ele almejava para sua vida, embora não a usufrísse no momento). Entre todas as crianças entrevistadas, nenhuma foi tão explícita como Gustavo, em quem certa ingenuidade infantil convivía com a dureza de sua experiência como pertencente à população de baixa renda.

Nas crianças da turma estudada, caminhavam paralelamente as perspectivas de futuro e os incentivos de seus familiares à sua escolarização. O porvir misturava-se, assim, com o presente, e era evocado para justificar comportamentos e atitudes necessários ao sucesso escolar das crianças, com mais visibilidade nas falas das meninas:

Ela [mãe] falou que eu tenho que estudar e tal, para fazer alguma coisa na vida. [...] Porque ela sempre fala que quem quer ser alguma coisa na vida, estuda. Quem não quer, fica só por aí... (Thaís)

Minha avó fala assim. Ela falou: “Continue assim, não mude”. (Pâmela)

Até mesmo para Bruna, que apresentava uma postura considerada problemática pela equipe escolar, esses incentivos estiveram presentes no interior de sua família. Bruna nos informou que sua mãe costumava dizer: “Filha, se você não estudar, você não vai ser nada”. Ao que parece, Bruna levava a sério esse conselho: “Tipo, se eu não estudar, vou ser o quê?! Minha mãe falou, assim, que até para ser lixeiro tem que estudar”. Nas falas dessas crianças, é patente a visão de que o sucesso profissional torna-se possível por meio dos estudos: “estudar para fazer alguma coisa na vida”, “até para ser lixeiro tem que estudar”, “estudar para eu ser o que eu quero ser”, “estudar pra ficar inteligente”. Em todos os casos, pode-se prever que

os processos de socialização familiar, produtores de traços disposicionais, são potencialmente desencadeadores de elementos favorecedores – ou dificultadores – de êxito escolar, conforme as afinidades ou os distanciamentos com relação à escola que esses traços engendram. (VIANA, 2005, p. 121, grifo da autora)

Apesar da preocupação com o desempenho dos seus filhos e filhas e de alguns mecanismos de controle e acompanhamento da escolarização, é importante ressaltar, de acordo com Viana (2005, p. 116), que, com a finalidade de se compreender a relação entre famílias de camadas populares e a escola, é mais pertinente a expressão “práticas socializadoras familiares” no lugar de “práticas educativas familiares”. O sentido dessa escolha não implica afirmar que as crianças nunca sejam alvos de intenções pedagógicas bastante esclarecidas por parte de seus familiares, senão em enfatizar que, no dia-a-dia, as ações educativas dessas famílias são marcadamente difusas, constituindo-se, sobretudo, por processos de socialização que, ao fim e ao cabo, exercem uma influência na relação entre as crianças e a escola, como vimos no tocante à possibilidade de circular na rua, nas obrigações advindas do trabalho doméstico, nas opções de lazer e na participação em atividades extraescolares.

Com relação às perspectivas educacionais e aspirações profissionais das crianças, pode-se concluir que as diferenças entre as crianças orientaram-se por duas principais variáveis: idade e sexo. As três crianças acima da média etária da sala – Pâmela (10 anos), Alberto (11) e Gustavo (13) – apresentaram planos de futuro mais palpáveis, que mencionavam explicitamente, no caso de Pâmela e Gustavo, ou sugeriam, como fez Alberto, a necessidade de continuar estudando para além da escolarização básica a fim de realizar um curso que os capacitasse dentro das profissões almejadas, quais sejam, médica, engenheiro mecânico e policial, respectivamente. Reforçando essa hipótese, tem-se o longo relato de Gustavo como uma evidência de que crianças mais velhas muitas vezes tornam-se mais

esclarecidas quanto aos seus projetos de vida, bem como às limitações potencialmente interpostas aos mesmos.

A despeito da idade das crianças, viu-se que as meninas, no geral, tendiam a desenvolver perspectivas de carreiras que demandavam maior escolarização (veterinária, medicina, docência), se comparadas aos meninos (bombeiro, policial, caminhoneiro, jogador de futebol). Na pesquisa de Traverso-Yépez e Pinheiro (2005), resultados semelhantes foram obtidos em um grupo de 104 moças e 101 rapazes de 10 a 14 anos da periferia de Natal (RN). Por meio de questionários, as autoras descobriram que 30,9% das primeiras almejava cursar uma faculdade e tornar-se uma profissional de nível superior, ao passo que apenas 17,3% dos jovens do sexo masculino aspiravam ao mesmo. Entre eles, 11,8% desejavam se tornar atletas (nenhuma garota apontou o mesmo) e 7,9% indicaram a carreira militar como uma possibilidade para o futuro (contra 1,4% das meninas). Vê-se, portanto, que o prolongamento da escolarização parece ser uma meta mais presente no horizonte das garotas.

Essa não foi, de fato, a única pesquisa a constatar esse fenômeno. Vários estudos têm sugerido que as meninas elaboram planos de futuro e aspirações mais concretas e ousadas que os meninos, apesar da – ou em decorrência da – falta de estímulos a que usualmente estão submetidas. Em âmbito internacional, Gouyon e Guérin (2006) iluminam que as garotas francesas cultivam mais precocemente projetos de escolarização igualmente mais elaborados, ainda que seus genitores esperem delas inserções profissionais em carreiras menos qualificadas. Nem sempre, porém, os familiares atuam no sentido de constranger os sonhos mais ousados de suas meninas; nesse tocante, o estudo de Patricia Ames (2013) traz valiosas contribuições. Ao pesquisar garotas entre 12 e 13 anos da zona rural do Peru, a autora percebeu que as aspirações acerca de uma escolarização prolongada eram fomentadas não só pelas meninas, como também por seus familiares, em especial as mães. Para essas jovens, estender sua longevidade escolar implicava o distanciamento de concepções tradicionais de feminilidade, que impunham às mulheres o casamento precoce, a gravidez e a imagem da dona-de-casa como prioridades sobre sua vida profissional. Seus planos de futuro, pois, não só consideravam carreiras até então pouco vivenciadas pelas outras mulheres, assim como envolviam uma revisão das representações de gênero que orientavam seus *projetos de feminilidade*, procurando, no limite, fugir da experiência limitadora dos afazeres domésticos realizados diariamente.

Entre as 12 garotas entrevistadas para esta pesquisa, processo semelhante parecia estar em curso, muito embora algumas exceções (por exemplo: Bianca e Larissa) tornam menos conclusivos tais achados. Desafiadas por uma rotina maçante que lhes oferecia poucas oportunidades de lazer e sobrecarga de afazeres domésticos, a maioria das meninas podia encontrar no sonho de uma escolarização prolongada a saída para se descortinar novos horizontes de vida. Esse padrão torna-se bastante claro no exemplo de Débora, cuja mãe aspirava apenas uma profissão pouco qualificada (e.g. cozinheira) ou qualquer trabalho que pudesse arrecadar algum dinheiro para “ajudar em casa”. Em outras palavras, Débora procurava escapar desse destino, no qual o risco e o custo do “fracasso escolar” poderiam ser elevados: “virar dona-de-casa” (LAVINAS, 1997, p. 32) – tem-se, para citar Kimi Tomizaki (2013, p. 102), um “jogo de espelho” entre gerações, no qual mãe e filha se olham, se avaliam e se julgam mutuamente, averiguando as posições objetivas e simbólicas que membros de gerações distintas ocupam em relação ao processo de escolarização. Curiosamente, Débora não parecia buscar, na escola, uma ascensão a profissões qualificadas via educação formal, haja vista que a menina almejava ser jogadora de futebol – era na instituição escolar, contudo, que ela encontrava oportunidades de praticar sua atividade favorita. Outras meninas, entre as quais Giovana, Natália, Pâmela e Thaís, sofriam inúmeras restrições em seu cotidiano e, mesmo assim – ou exatamente devido a isso – projetavam-se nas carreiras de professora, pediatra, médica e veterinária, respectivamente. Por outro lado, Bianca, considerada uma excelente aluna pela professora da turma, imaginava-se cantora e não parecia canalizar a escola para a conquista de uma profissão de alta qualificação ou especialização. Sua amiga Larissa, de desempenho mediano, seguia as mesmas aspirações artísticas.

Aos meninos que tinham entre oito e nove anos de idade, a ausência de responsabilidades que caracterizava suas rotinas mais livres, abertas e frouxas, parecia lhes conferir uma situação oposta, ou seja, preocupavam-se menos com o futuro porque o presente também lhes cobrava menos: uma dose menor de esforços, obrigações e sacrifícios. Além disso, é provável que muitos desses meninos pudessem se espelhar em seus congêneres que, alcançando baixos patamares de escolarização, encontravam na inserção precoce no mercado de trabalho uma possibilidade de exercício profissional com certo grau de independência financeira – informação que, no entanto, disponho de poucos elementos para explorar em maior profundidade. De acordo com a situação descrita por Carvalho (2013b), é recorrente que os genitores cultivem a expectativa de que seus filhos do sexo masculino entrem para o mercado de trabalho em torno dos 15 ou 16 anos de idade – sem que isso signifique,

necessariamente, a evasão escolar. Evidentemente, essa inclusão no mundo profissional se fazia por meio de ocupações de baixa qualificação, a partir da rede de relações familiares.

Seguindo nessa linha, nota-se que as crianças e jovens, em razão de seu sexo, poderiam encarar o mercado de trabalho de modos díspares. Para muitos deles, uma possibilidade real de exercer sua vida profissional e, além disso, nortear sua trajetória escolar esperando baixos níveis de escolaridade e um retorno mais imediato das potenciais conquistas oriundas de seus diplomas. Para a maioria delas, a ameaça de que uma curta escolarização pudesse realimentar a roda de sua própria subordinação de gênero, isto é, que suas vidas enquanto adultas fossem apenas uma extensão de suas rotinas controladas, entediantes e desbalanceadas. Esses contrastes sintonizam com o que Madeira (1998, p. 492) escreveu há mais de uma década:

Diferentemente dos rapazes, que podem encontrar uma ocupação com um mínimo de escolaridade combinada com força física e destrezas adquiridas informalmente, as jovens necessitam de educação secundária para escapar dos afazeres domésticos ou do trabalho [remunerado] doméstico.

Não se afigura exagerado concluir que a experiência cotidiana das meninas, no bojo de um (des)balanço trabalho-lazer, seria o principal ingrediente a constituir perspectivas de escolarização mais longas, qualificadas e até mesmo ousadas. Ou, para retomar Charlot (2009, p. 169), que as garotas podiam se mobilizar em torno de um “projeto de vida, o qual é também um projeto de independência, de liberdade, de emancipação”, apesar da discriminação que pudessem sofrer em casa ou na escola ou, de forma paradoxal, exatamente por causa dela. O termo “projeto”, contudo, não parece ser o mais adequado nesse contexto, visto que as aspirações escolares e profissionais da maioria das crianças não se organizavam de maneira consolidada e amadurecida. Eram lampejos de um futuro imaginado, o qual brilhava mais intensamente para as meninas: suas feminilidades pareciam ser projetadas em uma representação de si em consonância com uma escolarização prolongada, possivelmente retroalimentando a engrenagem de seu próprio sucesso escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, encerro esta dissertação desenvolvendo uma reflexão que procura organizar algumas possíveis respostas à pergunta central desta pesquisa: do ponto de vista das crianças, qual é o papel das expectativas e práticas de socialização familiar na escolarização de meninas e meninos de camadas populares?

Lançando mão de metodologias qualitativas – inspiradas na Sociologia da Educação (SARMENTO, 2011; ZAGO, 2011) e, em especial, na Sociologia da Infância (JAMES, 2007; FARIA; FINCO, 2011) – procurei compreender as relações intrafamiliares de 25 crianças, majoritariamente entre oito e nove anos de idade, matriculadas em uma escola pública do município de São Paulo. Dessas, 12 meninas e oito meninos foram entrevistadas/os – técnica que se apresentou como crucial para a geração dos dados. Apesar de estudá-los no ambiente escolar, meu foco esteve sobre as famílias, as regiões vizinhas à escola e o conjunto de atividades que as crianças desempenhavam uma vez que deixavam a instituição escolar após o almoço e aos fins de semana. A soma desse material foi analisada sob o prisma da construção de masculinidades e feminilidades (CONNELL, 2005), das relações de gênero no âmbito da socialização familiar e das interações entre meninas, meninos e seus irmãos e irmãs, como forma de sustentar, driblar ou romper barreiras de gênero entre os sexos (THORNE, 1993). Trabalhei, assim, com a percepção das crianças a respeito de cada um dos temas em questão.

Colhi indícios de que as crianças vivenciavam, no interior de suas residências, uma divisão sexual dos afazeres domésticos que, refletindo a partilha desigual do trabalho parental (BRUSCHINI, 2006), imputava uma sobrecarga de tarefas domésticas às meninas. Elas compartilhavam a responsabilidade de lavar a louça, arrumar o quarto, limpar a casa, cuidar dos/as caçulas etc., e, na presença de uma ou mais irmãs, obtinham colaboração para amenizar a rotina atarefada no domicílio. Delas se esperava iniciativa e regularidade, tendo suas mães e irmãs mais velhas como referências em torno das quais o serviço doméstico se organizava. Ademais, sua dedicação aos afazeres domésticos se concentrava em atividades que tinham como finalidade o benefício coletivo, ao contrário dos meninos que, quando se envolviam em alguma tarefa doméstica, eram frequentemente orientados a ganhos individuais. Essas disparidades eram percebidas pelas meninas, em especial aquelas que conviviam com irmãos

do sexo masculino. Elas revelaram olhares permeados de crítica e denúncia que, entretanto, não pareciam surtir efeito prático. Tal partilha desigual do trabalho doméstico mostrou-se assegurada por uma naturalização das atribuições “tipicamente” femininas, cujos resultados eram visíveis na significação de termos como “ajuda” e “obrigação” (HEILBORN, 1997), o que, em última análise, tornava *obrigatória* a contribuição das meninas, entendida por elas mesmas como uma *ajuda* às suas mães.

Essa rotina diferenciada por sexo no tocante ao serviço doméstico também se refletia nas oportunidades de lazer dentro e fora da residência. No geral, as meninas sofriam com a privação do lazer devido a três principais causas: o menor dispêndio de tempo às atividades de entretenimento, o curto leque de alternativas de lazer e a baixa circulação no espaço público. Em casa, a segregação sexual no usufruto de certos objetos e atividades de lazer sugeria um controle sobre os *vídeo games*, por parte dos irmãos, e sobre os celulares, por parte das mães. Às meninas, restava televisão, boneca, faz-de-conta e... dormir. Em razão disso, os fins de semana foram indicados, em alguns casos, como um intervalo particularmente entediante na semana ou que eram preenchidos pela execução de tarefas domésticas menos usuais. Já os meninos, de quem não se cobrava o envolvimento nos afazeres domésticos com tanto afínco, dispunham de um amplo espectro de atividades de lazer, as quais usualmente alternavam os jogos em casa e as brincadeiras na rua. Para eles, o espaço público foi retratado como um campo de possibilidades – e até mesmo como um *locus* para a produção de formas dominantes de masculinidade, como visto na discordância entre Vítor e Lourenço acerca do medo de se frequentar a rua – e, para as moças, como um local de riscos e perigos de toda sorte. Quando, por ventura, frequentavam a rua, as garotas encontravam-se submetidas a horários regrados pelos seus pais e mães; ainda que determinadas normas parentais também pautassem a circulação dos meninos, estas não ganharam relevância em suas falas.

Outra diferença surgiu no que tange à participação das crianças em atividades extraescolares. Na turma estudada, eram majoritariamente as garotas que estavam matriculadas nesse tipo de atividade oferecida no contraturno por instituições beneficentes que, na opinião delas, funcionavam “como uma escola”. Nesses espaços, além de exercícios com fins educativos, as meninas também dispunham de oportunidades de lazer e sociabilidade, o que se constituía como uma quebra em sua rotina de confinamento doméstico e, conseqüentemente, como um período avaliado positivamente por todas elas. Porém, no caso de Isadora, viu-se que o excesso de tais atividades podia também gerar uma sobrecarga, com risco de não contribuir com sua escolarização e ainda permitir pouco tempo para o descanso e

o entretenimento, de que a garota espontaneamente se queixou. Ao lado disso, a matrícula em atividades extraescolares podia se constituir em uma estratégia para afastar tanto as meninas quanto os meninos da rua e, assim, propiciar um dia-a-dia ainda regrado pelos seus familiares.

Esse conjunto de expectativas e práticas de socialização familiar que, como tenho constatado, são marcadamente diferenciadas pelo sexo da criança, contribui para se entender as distintas aspirações escolares e profissionais alimentadas por elas. Em maior número, as meninas apresentaram sonhos profissionais – ainda que não concretizados em projetos bem delineados – com muito mais clareza que os meninos. Profissões relacionadas ao cuidado (medicina, veterinária etc.), marcavam as perspectivas de futuro de boa parte das meninas, as quais vislumbravam carreiras que, em comum, demandavam maior qualificação profissional obtida por meio de um prolongamento da escolarização. Esses sonhos pareciam persistir mesmo quando poucos incentivos eram promovidos pelos seus genitores. Houve exceções também, representadas por meninas que almejavam profissões menos relacionadas à formação escolar e bastante alicerçadas em suas experiências do cotidiano, tais como jogadora de futebol, cantora ou dançarina. Entre os meninos, encontrou-se um horizonte de aspirações significativamente mais curto que o da maioria de seus pares do sexo feminino e que incluía profissões de baixa qualificação profissional (jogador de futebol, policial, caminhoneiro etc.) e certo distanciamento da cultura escolar, além de menor clareza quanto ao seu futuro profissional, usualmente retratado com feições irrealistas, ancoradas em experiências cotidianas e não propriamente em perspectivas de escolarização em longo prazo. Aqui, no entanto, o fator idade parece ter tido um peso ainda mais relevante que gênero, haja vista que as crianças mais velhas que o restante da sala ostentavam aspirações profissionais mais maduras e palpáveis, em particular Gustavo.

Em diálogo com a literatura nacional e internacional sobre a influência da socialização familiar na escolarização de meninos e meninas – ou, mais amplamente, nas construções de gênero – nota-se uma ambiguidade que gira em torno de, por um lado, trabalhos que afirmam a existência de um controle mais restrito sobre as meninas, cerceando sua liberdade e tornando-as mais dependentes (FONTAINE, 1991; LAVINAS, 1997; BARROSO, 2008; DURU-BELLAT, 2008), e, por outro lado, pesquisas que defendem o contrário, sustentando a existência de uma maior autonomia para as meninas, levando-as a serem menos dependentes e, portanto, mais maduras e responsáveis (THORNE, 1987; MADEIRA, 1997; SOLBERG, 1997; WHITAKER, 2002; GOUYON; GUÉRIN, 2006; OCTOBRE, 2010; CHARLOT, 2009; CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014). A saída

para esse impasse, parece-me, implica contextualizar tais relações de autonomia e dependência: que expectativas e práticas tornam as meninas de famílias urbanas de baixa renda mais dependentes? Que outras práticas, em oposição, cultivam a autonomia dessas garotas? Como essas relações influenciam no seu processo de escolarização? Essas três indagações, ora enunciadas, ora implícitas, circularam por toda a discussão que empreendi nesta dissertação.

Entre as duas perspectivas mencionadas acima, a primeira delas enuncia, na esteira do que vim apresentando neste texto, que a socialização das garotas tende a promover e legitimar a divisão sexual do trabalho e o confinamento no ambiente doméstico, fenômenos que culminam, em consonância com Lavinas (1997, p. 34), no reconhecimento de que “as meninas veem-se restringidas na sua autonomia, apesar de reiteradamente considerarem-se iguais em tudo, por princípio e por direito”. Pois, se resumir os achados desta pesquisa em poucas linhas, diria que as meninas estudadas, em conjunto, sofrem com restrições agudas ao exercício de sua liberdade, particularmente no que tange à possibilidade de ir e vir, ao controle sobre sua própria rotina e à sobrecarga de normas e responsabilidades frequentemente impostas. Esse panorama, enfim, não se distingue do retrato amplamente discutido das relações de gênero enquanto um campo sexista que oprime as mulheres em distintas esferas da vida social, muito embora essa condição não possa ser tomada de modo descontextualizado. Entretanto, resta a indagação de que, apesar desse quadro de opressão e discriminação, as garotas atingem níveis de escolaridade mais elevados que seus pares masculinos e, portanto, alcançam o sucesso ao menos no âmbito educacional (CARVALHO, 2004; CHARLOT, 2009; ROSEMBERG; MADSEN, 2011) – não basta, para resgatar Silva (1993), encerrar o debate na “síndrome da situação subordinada da mulher”, pois, se é verdade que essas situações de subordinação existem e deixam marcas na trajetória de vida de muitas mulheres, elas devem ser o ponto de partida para a reflexão sociológica e não o seu fim, em especial quando se procura, com base na teoria de Raewyn Connell, destrinchar as feminilidades e masculinidades que tornam múltiplas e contraditórias as expressões do feminino e do masculino.

Sem deixar de reconhecer, de acordo com Whitaker (2002, p. 20), que as meninas de camadas populares passam “por um processo de socialização extremamente limitador”, a segunda perspectiva desdobra essa questão para outro lado, permitindo o exercício reflexivo acerca de quais outros efeitos essa socialização familiar acarretaria para além de um encurtamento dos horizontes dessas meninas e, mais amplamente, das mulheres de setores

populares urbanos. Por mais que a educação promovida pelos genitores seja essencialmente sexista, no sentido de que discrimina os dois sexos em termos da garantia de liberdades ou imposição de limites, é primordial que se traga à luz as estratégias pelas quais as meninas – habitualmente vítimas desse processo – transformavam em oportunidades positivamente significadas as construções sociais que chegavam a elas já generificadas. Há de se recordar Charlot (2009, p. 165) em sua ponderação de que a “posição social subjetiva” é capaz de reinterpretar a “posição social objetiva”, isto é, as moças são capazes de *fazer algo* com aquilo que se supõe que é feito com elas; são dotadas, enfim, da capacidade de retrabalharem as condições materiais e simbólicas de construção de suas feminilidades e extrair algum proveito desse processo que, no limite, as beneficiaria em meio a um cenário controverso que implica custos, opressões e violências experimentados cotidianamente.

Inspirado por esses tensionamentos entre uma realidade aparentemente limitadora e um campo de possibilidades a ser descortinado por cada sujeito que a vivia, desenvolvo, nas páginas finais deste texto, uma reflexão sobre aquelas que se apresentaram como as duas principais vias pelas quais a socialização familiar em camadas populares urbanas tendia a favorecer a escolarização das meninas: a primeira delas, explorada abaixo, relaciona as práticas no âmbito da socialização familiar à construção de uma postura de aluna em conformidade com as expectativas escolares; a segunda, discutida em seguida, investiga os possíveis significados que a escola poderia adquirir para as meninas frente ao panorama vivido por elas em casa e na rua.

Em clássico artigo, Thorne (1987) ressalta que a dicotomia adulto-criança é habitualmente sustentada, nas sociedades ocidentais, pela divisão entre aqueles que trabalham e aqueles que “apenas” estudam. De fato, Qvortrup (2011) acrescenta que a própria construção social da infância está amparada na exclusão das crianças da esfera do trabalho, bem como das tomadas de decisão, e, conseqüentemente, na sustentação de uma divisão geracional do trabalho, no qual as crianças são incumbidas da obrigação de se escolarizarem. No âmbito dos setores populares estudados nesta pesquisa, sugere-se que essa dicotomia pode estar sendo minada pela participação das meninas em uma modalidade de trabalho que usualmente não é visto como tal: o serviço doméstico. Assim, a própria distinção entre as categorias “adulto” e “criança” é desafiada em razão da participação diferenciada de meninas e meninos nos afazeres domésticos, ratificada por feminilidades e masculinidades construídas de maneira binária e oposta. Ser menina, nesse contexto, traria alguma dose de “ser adulto” também, pois, afinal, implica engajar-se desde cedo em uma modalidade de trabalho

tradicionalmente empreendida por mulheres adultas e envolver-se em atividades que não unicamente brincar e frequentar a escola. Em virtude dessas considerações, Solberg (1997, p. 126, tradução nossa) realça que

a probabilidade das crianças ocuparem uma posição autônoma na família parece ser maior se elas não apenas desempenharem uma carga maior de trabalho doméstico, como também se elas passarem boa parte do dia sozinhas em case e executarem a maior parcela do trabalho na ausência de seus pais/mães.

Não basta, enfim, engajar-se nos serviços domésticos se essa prática não estiver revestida por um senso de responsabilidade e iniciativa. É por isso que a eventual ajuda de um ou outro garoto, da turma estudada, nos afazeres domésticos não se configurava como uma participação efetiva e compromissada. Mais do que lavar a louça ou passar pano nos móveis, o que essas relações implicam é o incentivo a feminilidades que tomam a participação no serviço de casa como práticas constitutivas do universo feminino. Nesse sentido, a divisão sexual do trabalho doméstico pode estar contribuindo para a construção de feminilidades pautadas por deveres e obrigações, as quais se desdobravam para a necessidade premente de abrir mão dos momentos de lazer em nome da manutenção da organização domiciliar, e que se somavam à sensação de confinamento no espaço doméstico em virtude dos riscos igualmente generificados de se frequentar a rua.

Trata-se daquilo que Lahire (1997, p. 25) cunhou de “ordem moral doméstica”, isto é, a existência em certas famílias de regras claras, em relação aos seus filhos e filhas, a controlar o tempo dedicado à televisão, restringir as saídas à rua, delimitar os horários para dormir, exigir o cumprimento de lições de casa e tarefas domésticas etc. Resumem Maria Teresa Gonzaga Alves e colaboradores (2013, p. 583) que esse ordenamento doméstico “teria um impacto positivo sobre a escolarização dos filhos na medida em que os prepararia para o cumprimento das regras do jogo escolar, ou para o desempenho do ofício de aluno”. Se as constatações de Lahire (1997) e Alves et al. (2013) referem-se ao conjunto das fratrias, as diferenças na intensidade das regras e do ordenamento para meninos e meninas indica que os impactos positivos sobre a escolarização seriam mais marcantes para elas. Acrescenta-se que a participação majoritária das meninas em atividades extraescolares reforça essa lógica de um ordenamento racional e moral do cotidiano das garotas, dado que as entidades beneficentes nas quais elas estavam matriculadas tratavam de organizar um período do seu dia voltando-o para atividades educativas ou de entretenimento circunscritas por uma rotina institucional.

No contexto residencial, privar-se do lazer para cumprir um dever, imposto por um adulto ou até mesmo internalizado enquanto tal, assemelha-se sobremaneira às demandas da escola no que diz respeito à realização das lições diárias, respeito às normas escolares pré-estabelecidas e compromisso com as rotinas institucionalizadas. Em suma, na escola, os espaços-tempos de correr, pular e brincar estão igualmente submetidos a regras, que cobram do conjunto das crianças a submissão a certo ordenamento mais ou menos enunciado. No caso das meninas, encontrei elementos suficientes para se concluir que o ambiente da casa também cultivava alguns desses significados, na medida em que se configura como palco para uma rotina mais rígida, restrita e controlada, que poderia lhes fornecer subsídios para um “ofício de aluna” caracterizado pela responsabilidade e o hábito de se engajar em obrigações com regularidade. Ainda sobre as meninas, Maria Isabel Ortigão e Glauco Aguiar (2013, p. 380-381) resumem que

por ter uma socialização primária e familiar que favorece um comportamento mais ordeiro e obediente, elas são mais disciplinadas e organizadas que os meninos, e esse tipo de atitude facilita o “ser aluno”, o que os franceses definem como “ofício de aluno”.

Em contrapartida, os meninos – com regras mais frouxas em seus afazeres – encontrariam no domicílio e na rua outras possibilidades que não a privação do lazer em nome de um dever acima de suas vontades individuais. Não à toa, o único menino que regularmente executava as tarefas domésticas era Lourenço, estimulado por uma sensação de tédio (“Ué, não tem nada pra fazer, aí eu arrumo a casa”), visto que a ausência de alternativas não lhe conferia outra opção de atividade a não ser a colaboração na rotina domiciliar.

É fato que não se pode traçar uma correlação linear entre “ajudar” em casa e “ir bem” na escola. Garotas como Bianca, Giovana e Natália não possuíam a rotina de colaboração nos afazeres domésticos que tinham Débora, Thaís e Fabiana, o que não as impedia de serem alunas participativas e disciplinadas no contexto escolar e, no caso de Bianca, apresentar um desempenho excepcionalmente bom. Do mesmo modo, Gustavo, Vítor e Leonardo tampouco colaboravam nos afazeres domésticos como parte de sua rotina e nem por isso deixavam de ser alunos dedicados, atenciosos e participativos. A compreensão acerca das desigualdades educacionais de gênero deve ser sempre nuançada, pois, como bem pontuou Rosemeire Brito (2006), os modelos bipolares de gênero são insuficientes. Há um conjunto de fatores os quais eu não seria capaz de apreender em apenas um estudo e que, em conjunto, demandariam recortes de pesquisa mais adequados: não esteve em minha alçada, a

título de exemplo, um aprofundamento sobre os modelos de masculinidades e feminilidades desempenhados pelos pais/mães em atividades outras que não o serviço doméstico.

Outro aspecto concernente à relação entre socialização familiar e escolarização das crianças diz respeito aos distintos significados que a instituição escolar adquire para meninos e meninas de setores populares urbanos em função do seu cotidiano no ambiente domiciliar. Não é difícil notar que o leque de atividades encontradas pelas meninas em seus lares recorrentemente as afastava de alternativas de lazer e sociabilidade; no caso das meninas que possuíam irmãos do sexo masculino, esses contrastes tornavam-se ainda mais explícitos, gerando até mesmo certa reação crítica, permeada por um tom de denúncia. A despeito da composição da fratria, evidenciaram-se as desigualdades de gênero vividas no interior do domicílio e que eram legitimadas principalmente pelos pais e mães.

Recordemo-nos das falas de Pâmela e Thaís, para quem os fins de semana eram entediantes, na medida em que a elas restava não mais que o repouso (“ficar em casa... sem fazer nada”) ou, no máximo, uma visita em família ao supermercado, feira ou shopping, além, é claro, dos corriqueiros afazeres domésticos cujo caráter perene as consumia regularmente. Ademais, Débora encontrava única e exclusivamente na escola um atalho para a prática de seu esporte predileto. Outras alunas, tais como Gisele, Bruna, Isadora, Iara, Fabiana, Bianca e Larissa, também viviam em suas residências certo confinamento, rompido tão somente pelo envolvimento em atividades extraescolares no contraturno (entre as cinco últimas) ou eventuais saídas a espaços públicos acompanhadas por adultos. Assim, a escola – avaliada positivamente por praticamente todos/as os/as estudantes no seu cotidiano, a despeito de uma ou outra crítica à infraestrutura do estabelecimento ou a eventuais situações de violência – ganhava destaque pelo seus aspectos positivos, isto é, pelo que representava em termos de sociabilidade, lazer e realização pessoal.

Com relação aos meninos, não se encontrou tal simetria (com exceção do caso de Lourenço, discutido anteriormente): eles, no geral, transitavam entre diferentes espaços sem que seus tempos fossem rigidamente controlados. Não só desfrutavam de atividades de lazer que apenas a rua lhes permitia, como também gozavam de mais oportunidades de entretenimento dentro de casa (e.g. o controle sobre o *vídeo game*). Para alguns deles, dentre os quais Vítor e Karlos, a escola chegou a ser retratada como um ambiente limitador de seu lazer, em oposição às observações de Pâmela e Thaís a respeito do quanto a instituição escolar

lhes fornecia momentos para brincar, encontrar as amigas e interagir com colegas. Nessa trama de sentidos e significados, é válido retomar a seguinte ideia:

Ao passo que, nas relações sociais, incluídas as relações profissionais, as mulheres são discriminadas e esbarram em muitos obstáculos para imporem-se, na escola elas obtêm mais sucesso do que os homens. Portanto, a escola favorece o êxito das mulheres ou, pelo menos, não as discrimina tanto quanto os outros campos da sociedade. (CHARLOT, 2009, p. 167)

Inclui-se a família entre esses “outros campos da sociedade” que poderiam discriminar as meninas mais do que o sexismo eventualmente presente na instituição escolar. Consequentemente, a escola poderia figurar como um ambiente propício para o desenvolvimento de atividades usualmente interditas em espaços como a casa e a rua, em que as feminilidades esperadas e incentivadas por familiares, vizinhos e grupos de pares encerrariam as moças no papel de auxiliares de suas mães na consecução dos afazeres domésticos. Em razão disso, essas mesmas garotas fomentavam aspirações escolares e profissionais mais ousadas e longínquas, o que alimentava um círculo virtuoso em que, bem sucedidas na escola, elas sonhavam com profissões mais qualificadas e traçavam planos mais ambiciosos, ao mesmo tempo em que a existência mesma dessas aspirações podia estar impulsionando-as a investirem mais na escola, que elas percebiam como espaço de reconhecimento, estímulo e sociabilidade.

Essas duas vias – primeiramente, a socialização familiar como um motor para a construção de feminilidades em sintonia com as expectativas escolares; e, em segundo lugar, a significação positiva da escola em contraste com as rotinas familiares marcadas por controle e responsabilidade – sintetizam os resultados desta pesquisa e sugerem caminhos para se pensar as desigualdades de gênero na educação brasileira, em particular entre crianças de camadas populares urbanas. Trata-se, por fim, de um exercício analítico e reflexivo que, a partir dos relatos de meninas e meninos, procurou reconstruir as rotinas e cotidianos dessas crianças, visando à compreensão do que acontece fora da escola, e buscar algumas respostas para se entender esse universo complexo, ambíguo e diverso que é a instituição escolar e os sujeitos que a frequentam.

REFERÊNCIAS⁴⁸

- ADAMS, M.; COLTRANE, S. Boys and men in families: the domestic production of gender, power, and privilege. In: KIMMEL, M. S.; HEARN, J.; CONNELL, R. W. (Ed.). **Handbook of Studies on Men and Masculinities**. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE Publications, 2005. cap. 14, p. 230-248.
- ADELMAN, M.; RIAL, C. Uma trajetória pessoal e acadêmica: entrevista com Raewyn Connell. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 211-231, 2013.
- ALBERTO, M. F. P. et al. O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 293-302, 2011.
- ALMEIDA, M. V. **Senhores de si**: uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim de Século, 1995. 264 p.
- ALVES, L. **Ser branco**: no corpo e para além dele. São Paulo: Editora Hucitec, 2012. 222 p.
- ALVES, M. T. G. et al. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v. 56, n. 3, p. 571-603, 2013.
- AMES, P. Constructing new identities? The role of gender and education in rural girls' life aspirations in Peru. **Gender and Education**, v. 25, n. 3, p. 267-283, 2013.
- ANDRADE, M.; FRANCO, C.; CARVALHO, J. P. Gênero e desempenho em matemática ao final do ensino médio: quais as relações? **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 77-96, 2003.
- ARILHA, M. Homens: entre a “zoeira” e a “responsabilidade”. In: ARILHA, M; UNBEHAUM, S. G.; MEDRADO, B. (Org.). **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998. cap. 2, p. 51-77.

⁴⁸ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

ARILHA, M; UNBEHAUM, S. G.; MEDRADO, B. (Org.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998. 304 p.

ARTES, A.; CARVALHO, M. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Pagu**, n. 34, p. 41-74, 2010.

ASHLEY, M.; LEE, J. **Women teaching boys: caring and working in the primary school**. Trent/Sterling: Trentham Books, 2003. 151 p.

BALARINI, F. B.; ROMANELLI, G. O processo de escolarização de irmãos de acordo com a posição na fratria. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 61-79, 2012.

BARROSO, M. **Fratrias e gênero: contributo para uma análise sociológica das relações fraternais**. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/550.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

BARTHOLOMAEUS, C. 'I'm not allowed wrestling stuff': hegemonic masculinity and primary school boys. **Journal of Sociology**, v. 48, n. 3, p. 227-274, 2011.

_____. **Rethinking Masculinities and Young Age: Primary school students constructing gender**. 2012. 299 p. Thesis (Doctor of Philosophy in Gender, Work and Social Inquiry/Politics) – School of Social Sciences/School of History and Politics, University of Adelaide, Adelaide, 2012.

_____. Colluding with or challenging hegemonic masculinity? Examining primary school boys' plural gender practices. **Australian Feminist Studies**, v. 28, n. 77, p. 279-293, 2013.

BARTHOLOMAEUS, C.; SENKEVICS, A. S. Accounting for gender in the Sociology of Childhood: Reflections from research in Australia and Brazil. **SAGE Open**, v. 5, n. 2, p. 1-9, 2015.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: CENPEC, 2013. 236 p.

- BEASLEY, C. Problematizing contemporary Men/Masculinities theorizing: the contribution of Raewyn Connell and conceptual-terminological tensions today. **The British Journal of Sociology**, v. 63, n. 4, p. 747-765, 2012.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009[1949]. 2 v. 935 p.
- BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, 2009.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012[2002]. cap. 2, p. 25-57.
- BLY, R. **Iron John**: a book about men. Reading: Addison-Wesley, 1990. 268 p.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002.
- BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC-RJ/São Paulo: Loyola, 2002. 148 p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, n. 12, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.
- BRITES, J. G. Trabalho doméstico: questões, leituras e políticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 422-451, 2013.
- BRITO, R. S. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 129-149, 2006.
- BRUGEILLES, C.; SEBILLE, P. La participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants: l'influence des rapports sociaux de sexe entre les parents et entre les générations. **Politiques sociales e familiales**, n. 95, p. 19-32, 2009.

BRUSCHINI, M. C. A. **Mulher, casa e família**: cotidianas nas camadas médias paulistanas. São Paulo: Vértice/FCC, 1990. 222 p.

_____. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 23, n. 2, p. 331-353, 2006.

BRUSCHINI, M. C. A.; RICOLDI, A. M. Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 1, p. 259-287, 2012.

BULBECK, C. **Re-orienting Western feminisms**: women's diversity in a postcolonial world. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 270 p.

BURMAN, E.; STACEY, J. The child and childhood in feminist theory. **Feminist Theory**, v. 11, n. 3, p. 227-240, 2010.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a[2003]. 236 p.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b[1999]. p. 151-172.

CARRARA, S.; SIMÕES, J. A. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 65-99, 2007.

CARVALHO, A. F.; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 143-155, 2000.

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

_____. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 247-290, 2004.

_____. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. 4, p. 80-124.

_____. **Avaliação escolar, gênero e raça**. São Paulo: Papirus, 2009. 128 p.

_____. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 99-117, 2011a.

_____. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011b[2003]. p. 207-221.

_____. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte. **Pró-Posições**, v. 23, n. 1 (67), p. 147-161, 2012.

_____. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007) – Qual é o lugar das famílias? In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 61-82.

_____. **Diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas de camadas populares**: o papel das expectativas e práticas de socialização familiar. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013b. 44p. Relatório de pesquisa financiada pelo CNPq.

_____. *Gender and Education*: a view from Latin America. **Gender and Education**, v. 26, n. 2, p. 97-102, 2014.

CARVALHO, M. P.; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 717-734, 2014.

CARVALHO, M. P.; SOUZA, R.; OLIVEIRA, E. R. B. de. Jovens, sexualidade e gênero. In: SPÓSITO, M. P. (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1. cap. 5, p. 229-274.

CHARLOT, B. A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. In: MARRERO, A.; MALLADA, N. **La universidad transformadora: elementos para una teoría sobre Educación y Género**. Montevideo: FCS-UR-CSIC, 2009. p. 161-174.

COLLINS, P. H. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. 2nd ed. New York/Abington: Routledge, 2009[2000]. 357p.

CONNELL, R. **Which way is up?** Essays on Class, Sex and Culture. Sydney/London/Boston: Allen & Unwin, 1983. 278 p.

_____. **Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics**. California: Stanford University Press, 1987. 334 p.

_____. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

_____. **The men and the boys**. Berkeley: University of California Press, 2000. 259 p.

_____. **Masculinities**. 2nd ed. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2005[1995]. 324 p.

_____. **Southern Theory: The global dynamics of knowledge in social science**. Crows Nest: Allen & Unwin, 2007. 271 p.

_____. **Gender: In World Perspective**. 2nd ed. Cambridge/Malden: Polity Press, 2009[1999]. 180 p.

- _____. Lives of the Businessmen: reflections on life-history method and contemporary hegemonic masculinity. **Österreichische Zeitschrift für Soziologie**, v. 35, n. 2, p. 54-71, 2010.
- _____. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, p. 9-20, 2012a.
- _____. Masculinity research and global change. **Masculinity and social change**, v. 1, n. 1, p. 4-18, 2012b.
- _____. Transsexual women and feminist thought: toward new understanding and new politics. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 37, n. 4, p. 857-881, 2012c.
- _____. Master Builders: research on men and masculinities and directions for Australian theory and practice. **Australian Feminist Studies**, v. 28, n. 75, p. 7-13, 2013.
- _____. The sociology of gender in Southern perspective. **Current Sociology**, v. 62, n. 4, p. 550-567, 2014.
- CONNELL, R. et al. **Making the difference: schools, families and social division**. Sydney/London/Boston: Allen & Unwin, 1982. 228 p.
- CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.
- CONNOLLY, P. **Boys and schooling in the early years**. Oxon/New York: Routledge, 2004. 257 p.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.
- COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. Teoria e práxis feministas na academia: os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. **Estudos Feministas**, p. 387-400, 1994. Número especial.

- COSTA, C. L. Being Here and Writing There: Gender and the Politics of Translation in a Brazilian Landscape. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 25, n. 3, 727-760, 2000.
- CROMER, S.; DAUPHIN, S.; NAUDIER, D. L'enfance, laboratoire du genre: introduction. **Cahiers du Genre**, n. 49, p. 5-14, 2010.
- CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 113-143, 2006.
- DAMICO, J. G. S.; MEYER, D. E. E. Constituição de masculinidades juvenis em contextos "difíceis": vivências de jovens de periferia na França. **Cadernos Pagu**, n. 34, p. 143-178, 2010.
- DE BARBIERI, T. Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. **Debates en Sociología**, n. 18, p. 2-19, 1993.
- DODSON, L.; DICKERT, J. Girls' family labor in low-income households: a decade of qualitative research. **Journal of Marriage and Family**, v. 66, n. 2, p. 318-332, 2004.
- DUQUE-ARRAZOLA, L. S. O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In: MADEIRA, F. R. (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 343-402.
- DURU-BELLAT, M. La (re)production des rapports sociaux de sexe: quelle place pour l'institution scolaire? **Travail, genre et sociétés**, n. 19, p. 131-149, 2008.
- DURU-BELLAT, M. ; JAROUSSE, J. P. Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. **Économia et Statistique**, n. 293, p. 77-93, 1996.
- ERIKSSON, M. Childhood Studies. In: FLOOD, M. et al. (Ed.). **International Encyclopedia of Men and Masculinities**. Abingdon: Routledge, 2007. p. 60-63.

- EVANS, G. **Educational failure and working class white children in Britain**. New York: Palgrave Macmillan, 2006. 224 p.
- EVERTSSON, M. The reproduction of gender: housework and attitudes towards gender equality in the home among Swedish boys and girls. **The British Journal of Sociology**, v. 57, n. 3, p. 415-436, 2006.
- FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 279-287, 2006.
- FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. 120 p.
- FAUSTO-STERLING, A. **Sexing the body**: gender politics and the construction of sexuality. New York: Basic Books, 2000. 473 p.
- FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 505-526, 2010.
- FERREIRA, M. “**A gente gosta é de brincar com os outros meninos!**”: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento, 2004. 437 p.
- FIAES, C. S. et al. Gênero e brincadeira em parquinhos públicos de Salvador (BA). **Interação em Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 31-41, 2010.
- FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, 1999.
- _____. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 50-59, 2005.
- FONTAINE, A. M. Le genre de l'enfant influence-t-il la structuration de la vie familiale? **Enfance**, v. 45, n. 1-2, p. 111-126, 1991.

- FRANCIS, B.; SKELTON, C. **Reassessing gender and achievement**: questioning contemporary key debates. Oxon/New York: Routledge, 2005. cap. 5, p. 75-102.
- FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102-117.
- GARCIA, S. **Homens na intimidade**: masculinidades contemporâneas. Ribeirão Preto: Holos, 2006. 156 p.
- GOMES, L. O. **Particularidades da infância na complexidade social – um estudo sociológico acerca das configurações infantis**. 2012. 190 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- GOUYON, M.; GUÉRIN, S. L’implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons: des intentions à la pratique. **Économie et Statistique**, n. 398-399, p. 59-84, 2006.
- GRIGOROWITSCHS, T. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 33-54, 2008.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009[1999]. 256 p.
- GUTMANN, M. C.; VIGOYA, M. V. Masculinities in Latin America. In: KIMMEL, M. S.; HEARN, J. & CONNELL, R. (Ed.). **Handbook of Studies on Men and Masculinities**. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE Publications, 2005. cap. 7, p. 114-128.
- HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.
- HEILBORN, M. L. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, F. R. (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 291-342.

hooks, bell. **Feminist theory: from margin to center**. 2nd ed. Brooklyn: South End Press, 2000[1984]. 179 p.

HUNGERLAND, B. et al. Paths to participatory autonomy: the meaning of work for children in Germany. **Childhood**, v. 14, n. 2, p. 257-277, 2007.

HUTCHISON, K. A labour of love: mothers, emotional capital and homework. **Gender and Education**, v. 24, n. 2, p. 195-212, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. v. 33. 133 p.

_____. **Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Não paginado.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4^a ed. Brasília: IPEA, 2011. 39 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 dez. 2014. Não paginado.

JACKSON, D. Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations. In: EPSTEIN, D. et al. (Ed.). **Failing boys?** Issues in gender and achievement. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1998. cap. 5, p. 77-95.

JAMES, A. Giving voices to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.

_____. Agency. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. (Ed.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009. cap. 2, p. 34-45.

- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. The Sociological Child. In: _____. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 2004. cap. 2, p. 22-34.
- JENKS, C. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, p. 185-216, 2002.
- KARSTEN, L. Children's use of public space: the gendered world of playground. **Childhood**, v. 10, n. 4, p. 457-473, 2003.
- KIMMEL, M. S.; MESSNER, M. A. (Ed.). **Men's lives**. 9ª ed. Boston: Allyn & Bacon, 2012 [1989]. 656 p.
- KOSMINSKY, E. V.; SANTANA, J. N. Crianças e jovens e o trabalho doméstico: a construção social do feminino. **Sociedade e Cultura**, v. 9, n. 2, p. 227-236, 2006.
- KOSMINSKY, E. V. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 110-139.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. 367p.
- LAVINAS, L. Gênero, cidadania e adolescência. In: MADEIRA, F. R. (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 11-43.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010[1999]. p. 7-34.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.
- MAC AN GHAILL, M. 'What about the boys?': schooling, class and crisis masculinity. **The Sociological Review**, v. 44, n. 3, p. 381-397, 1996.

- MADEIRA, F. R. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: _____. (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 45-133.
- _____. Recado dos jovens: mais qualificação. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998. p. 427-496.
- MARCHI, R. C. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, n. 37, p. 387-406, 2011.
- MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um *campo novo* para as ciências. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 2, p. 333-357, 2008.
- MEDRADO, B.; LYRA, J. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 809-840, 2008.
- MENDES, M. A. **Mulheres chefes de domicílios em camadas pobres**: trajetória familiar, trabalho e relações de gênero. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14., 2004, Caxambu. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_787.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2014.
- MEYER, D. E.; KLEIN, C.; FERNANDES, L. P. Noções de família em políticas de 'inclusão social' no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 433-449, 2012.
- MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 391-403, 2005.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, 2001.
- MÜLLER, F.; DELGADO, A. C. C. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

NESPOR, J. Topologies of masculinity: gendered spatialities of preadolescent boys. In: LESKO, N. (Ed.). **Masculinities at school**. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE Publications, 2000. cap. 2, p. 27-48.

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

NILSEN, A. C. E.; WÆRDAHL, R. Gender differences in Norwegian children's work at home. **Childhood**, online first, p. 1-14, 2014. Disponível em: <<http://chd.sagepub.com/content/early/2014/01/28/0907568213518082.abstract>>. Acesso em: 18 out. 2013.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação. **Paidéia**, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998.

NOLASCO, S. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. 187 p.

OCTOBRE, S. La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. **Cahiers du Genre**, n. 49, p. 55-76, 2010.

OLIVEIRA, M. C. F. A.; VIEIRA, J. M.; BARROS, L. F. W. **Composição dos domicílios e núcleos familiares brasileiros**: revelações da PNDS 2006. In: ENCONTRO POPULACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 17., 2010, Caxambu. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2010/docs_pdf/tema_12/abep2010_2075.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2014.

OLIVEIRA, P. P. **A Construção Social da Masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004, 347p.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a glance 2013**: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. 440 p.

_____. **The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence**. Paris: OECD Publishing. 177 p.

- ORTIGÃO, M. I. R.; AGUIAR, G. S. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 364-389, 2013.
- PAECHTER, C. Constructing femininity/constructing femininities. In: SKELTON, C.; FRANCIS, B.; SMULYAN, L. (Ed.). **The SAGE Handbook of Gender and Education**. London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE Publication, 2006. cap. 26, p. 365-377.
- PEASE, B. **Undoing privilege: unearned advantage in a divided world**. London/New York: Zed Books, 2010. 226 p.
- PEREIRA, F. H.; CARVALHO, M. P. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 226, p. 673-694, 2009.
- PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999. 224 p.
- PINTO, T. O.; LOPES, M. F. Brincadeiras no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 2, p. 861-885, 2009.
- PISCITELLI, A. Gênero em perspectiva. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 141-155, 1998.
- _____. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L. (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. (Textos Didáticos, n. 48).
- PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 221-241, 2004.
- PLAN INTERNACIONAL BRASIL. **Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências** – pesquisa com meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil. Brasília: Plan Internacional Brasil/Socializare, 2014. 28 p. Resumo Executivo.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.

- PUNCH, S. Experiências fraternais das crianças e ordem de nascimento: “alguém acima e alguém abaixo de mim”. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 187-222.
- QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, v. 20, p.137-162, 2002. Número especial.
- QVORTRUP, J. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, 2010.
- _____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.
- REAY, D. ‘Spice girls’, ‘nice girls’, ‘girlies’, and ‘tomboys’: gender discourses, girls’ cultures and femininities in the primary classroom. **Gender and Education**, v. 13, n. 2, p. 117-130, 2001.
- RESENDE, T. F. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 199-219.
- REZENDE, A. B.; CARVALHO, M. P. Formas de ser menino negro: articulações entre gênero, raça e educação escolar. In: CARVALHO, M. P. (Org.). **Diferenças e desigualdades na escola**. Campinas: Papirus, 2012. p. 39-73.
- RIBEIRO, A. M. A. A vantagem escolar das raparigas no secundário: resultados escolares e identidades juvenis numa perspectiva de género. In: VIEIRA, M. M. (Org.). **Escola, Jovens e Media**. Lisboa: ICS, 2007. cap. 4, p. 109-135.
- RIBEIRO, C. A. C. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, 224 p.
- RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 145-168, 2006.

- RINGROSE, J. **Postfeminist education?** Girls and the sexual politics of schooling. London/New York: Routledge, 2013. 200 p.
- ROCHA, G. F. **O trabalho precoce doméstico e o processo escolar.** 2011. 106 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- ROMANELLI, G. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011[2003]. p. 245-264.
- _____. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola:** novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-60.
- ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 47-68, 2001.
- ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Org.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010.** Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.
- SAFFIOTI, H. I. B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 12, p. 157-163, 1999.
- _____. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, 151 p.
- SANT'ANA, R. B. Criança-sujeito: experiências de pesquisa com alunos de escolas públicas. In: SOUZA, M. P. R. **Ouvindo crianças na escola:** abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 23-49.
- SANTOS, A. A. C. Construindo modos de conversar com crianças sobre suas produções escolares. In: SOUZA, M. P. R. **Ouvindo crianças na escola:** abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 203-228.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. 1, p. 17-39.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011[2003]. p. 137-179.

SCHOLZ, S. **Feminism**: a beginner's guide. Oxford/New York: Oneworld, 2010. 203 p.

SCHPUN, M. R. (Org.). **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo/Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. 233 p.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

_____. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, revised edition, 1999[1988]. 267 p.

_____. Igualdade *versus* diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. **Debate Feminista** (Cidadania e Feminismo), nº especial, p. 203-222, 2000.

_____. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p.11-30, 2005.

_____. Gender: still a useful category of analysis? **Diogenes**, n. 225, p. 7-14, 2010.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

- SILVA, C. A. D. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 207-225, 1999.
- SILVA, G. O. V. **Reprodução de classe e reprodução de gênero através da cultura**. 1993. 125 p. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.
- SILVA, I. O.; LUZ, I. R. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 34, p. 17-39, 2010.
- SILVA, L. I. C. et al. Diferenças de gênero nos grupos de brincadeira na rua: a hipótese de aproximação unilateral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 1, p. 114-121, 2006.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, 2001.
- SOLBERG, A. Negotiating childhood: changing constructions of age for Norwegian children. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Org.). **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. 2nd ed. London/Bristol: Falmer Press, 1997. cap. 6, p. 126-144.
- SOLON, L. A. G.; COSTA, N. R. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Conversando com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 204-224.
- SOUZA, E. R. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 169-199, 2006.
- SOUZA, M. F. As análises de gênero e a formação do campo de estudos sobre a(s) masculinidade(s). **Mediações**, v. 14, n. 2, p. 123-144, 2009.
- SOUZA, R. Rapazes negros e socialização de gênero: sentidos e significados de “ser homem”. **Cadernos Pagu**, n. 34, p. 107-142, 2010.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Org.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-43.

SWAIN, J. Masculinities in Education. In: KIMMEL, M. S.; HEARN, J.; CONNELL, R. W. (Ed.). **Handbook of Studies on Men and Masculinities**. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE Publications, 2005. cap. 13, p. 213-229.

THORNE, B. Re-visioning women and social change: where are the children? **Gender & Society**, v. 1, n. 1, p. 85-109, 1987.

_____. **Gender play: girls and boys in school**. New Brunswick/New Jersey: Rutgers University Press, 1993. 237 p.

TILLY, L. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 29-62, 1994.

TOMIZAKI, K. Abordagem geracional no estudo das relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 83-108.

TRAVERSO-YÉPEZ, M. A.; PINHEIRO, V. S. Socialização de gênero e adolescência. **Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 147-162, 2005.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011[2003]. p. 183-206.

U.N. EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo - SERCE)**. Santiago: UNESCO, 2010. 208 p.

_____. **World Atlas of Gender Equality in Education**. Paris: UNESCO, 2012. 118 p.

- VALENTINE, G. **Public space and the culture of childhood**. Hants/Burlington: Ashgate, 2004. 142 p.
- VAN KRIEKEN, R. et al. Education and Knowledge. In: _____. **Sociology: themes and perspectives**. 4th ed. Sydney: Pearson, 2010. cap. 5, p. 161-191.
- VARIKAS, E. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 63-84, 1994.
- VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005.
- _____. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 195-215, 2009.
- VIANNA, C. P. et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 525-545, 2011.
- VIANNA, C. P.; FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, 2009.
- VIGOYA, M. V. Contemporary Latin American perspectives on masculinity. **Men and Masculinities**, v. 3, n. 3, p. 237-260, 2001.
- WEDGWOOD, N. Connell's theory of masculinity – its origins and influences on the study of gender. **Journal of Gender Studies**, v. 18, n. 4, p. 329-339, 2009.
- WHITAKER, D. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. **Cadernos Cedes**, n. 56, p. 7-22, 2002.
- WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

XU, Jianzhong. Middle-school homework management: more than just gender and family involvement. **Educational Psychology**, v. 27, n. 2, p. 173-189, 2007.

_____. Gender and homework management reported by African American students. **Educational Psychology**, v. 30, n. 7, p. 755-770, 2010.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011[2003]. p. 287-309.

ZEGAÏ, M. La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. **Cahiers du Genre**, n. 49, p. 35-54, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

- **História e perspectiva escolar das crianças:** Falar sobre o que pensam da escola e os professores: se gosta da professora; por que estudam nesta escola; como é seu desempenho escolar; se já houve reprovações ou desistências;; quais são expectativas quanto ao nível a ser atingido; o que quer ser quando crescer e por quê.

- **Relação com a escolarização:** Quem da família te acompanha mais na escola? Por quê? Faz todas as lições, com ou sem ajuda? Em que matérias em que vão melhor? Há diferenças entre as disciplinas escolares? No que se considera melhor e por quê? O que gosta mais e menos na escola, sua relação com colegas e sobre a utilização dos espaços escolares. Tem mais amigos/as na escola ou fora dela?

- **Uso do tempo extraescolar:** Ajuda nas tarefas domésticas (detalhar); outras atividades sistemáticas com que estão envolvidos (descrever tipo, instituição, frequência, quem escolheu, se gosta); brincadeiras e brinquedos, como e onde ocupa mais seu tempo; o que gostaria de ter ou ganhar. Atividades frequentes nos fins-de-semana e no contraturno? Onde gosta mais de estar? Gosta do lugar onde vive, onde gosta mais? Se e quando sai, gosta de ir para onde e frequentar quais espaços? Com quem? Das atividades e brincadeiras, tem alguma que ajuda a ir melhor na escola? Se sim, como?

- **Relação entre irmãos:** Tem irmãos ou irmãs? Se sim, como é a relação entre irmãos? Quais são suas principais diferenças? Dividem brincadeiras e responsabilidades? Como se relacionam na escola (se estudam juntos)? E em casa? Vê diferenças na relação da(o) irmã(o) com a família? O que um tem e o outro não, o que um faz melhor do que o outro, por quê? Gostaria de ter/fazer mais alguma coisa que o outro faz/tem? E se estivesse no lugar do outro, o que ia gostar mais e menos? Quem vai melhor na escola? Um ajuda o outro nas tarefas?

- **Socialização diferenciada segundo o sexo:** Pais impõem regras (horários, onde pode ir, com quem, brincadeiras proibidas)? Há diferenças nas regras impostas para cada filho(a)? É elogiado ou punido por algo? Tipos e frequência das punições e premiações para cada filho/a. Acredita que os pais são justos? O que costuma ganhar deles? Gosta?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PAIS/MÃES E RESPONSÁVEIS)**

Eu, _____, RG _____ aceito participar e autorizo a participação do(a) meu(minha) filho(a), _____, na pesquisa **Masculinidades e feminilidades de crianças de camadas populares e sua relação com desempenho escolar**, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo pesquisador Adriano Souza Senkevics, orientado por Marília Pinto de Carvalho, que podem ser contatado pelo e-mail adriano.senkevics@usp.br ou telefone 3091-8273. O presente trabalho tem por objetivo conhecer as diferenças na criação de meninos e meninas em suas famílias do ponto de vista das crianças, e serão realizadas entrevistas com os pais/responsáveis e com os filhos e filhas.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos sobre a pesquisa. O responsável garante o sigilo e a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Seus nomes e informações pessoais não serão divulgados.

Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que minha participação não implica em qualquer remuneração.

São Paulo, ____ / ____ / 2012

Nome e Assinatura:

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(COORDENADORA PEDAGÓGICA)**

Eu compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada **Masculinidades e feminilidades de crianças de camadas populares e sua relação com desempenho escolar**, orientada pela Prof^a Dr^a Marília Pinto de Carvalho e que tem como pesquisador responsável Adriano Souza Senkevics da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que podem ser contatados pelo e-mail adriano.senkevics@usp.br ou telefone (11) 3091-8273. E autorizo a participação dos estudantes do Ensino Fundamental I na qualidade de responsável por esta instituição. Estou ciente de que o presente trabalho tem por objetivo conhecer as diferenças na socialização de meninos e meninas em suas famílias e na escola do ponto de vista das crianças, e serão realizadas observações de aulas, entrevistas com as crianças e com professores responsáveis, no próprio espaço da escola.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos sobre a pesquisa. O responsável garante o sigilo e a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa e solicitará autorização escrita aos responsáveis no caso de entrevistas com crianças. Seus nomes e informações pessoais não serão divulgados.

Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que minha participação não implica qualquer remuneração.

São Paulo, ____ / ____ / 2012.

Nome: _____

Cargo: _____

Escola: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

- **Histórico pessoal, escolar e profissional:** Onde nasceu e cresceu? Onde se formou? Há quanto tempo? Realizou algum outro curso? Quanto tempo de experiência tem? Trabalhou com outras séries/anos e etapas de ensino? Em quantas escolas trabalhou? Há quanto tempo trabalha nesta escola?

- **Critérios de Avaliação:** O que se espera do aprendizado das crianças nesta série? Como é feita a avaliação? Quais são os critérios? Como são atribuídas as notas e conceitos? A avaliação é discutida entre a equipe ou é iniciativa individual? Como as professoras “de módulo” trabalham?

- **Informações sobre a turma:** Como foi o desempenho da turma ao longo do ano? Em termos de desempenho escolar por disciplina (leitura, matemática e ciências)? Quais atividades de ensino eram mais bem sucedidas e em qual disciplina? Em termos de disciplina, como as crianças estiveram? Há diferenças para meninos e meninas, algum grupo ou aluno em específico? Como é a participação dos pais nesta série comparada com outras?

- **Informações sobre cada aluna(o):** Com a lista de alunos/as da turma em mãos: para cada um(a), perguntar sobre desempenho, disciplina, participação na sala de aula e participação dos pais/responsáveis na escola. O que a professora sabe sobre a família de cada um?

- **Diferenças entre meninos e meninas:** São percebidas diferenças na educação de meninos e meninas? Há diferenças entre distintos grupos de meninos e de meninas? A relação dos pais com a escola muda em função do sexo da criança? Que outros comentários podem complementar as informações dessa entrevista?