CINTHIA TORRES TOLEDO

Ser menino e “bom aluno”: masculinidades e desempenho escolar

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação

Área de Concentração: Sociologia da Educação

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

Versão corrigida

São Paulo

2016

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

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

37.047 Toledo, Cinthia Torres
T649s Ser menino e “bom aluno”: masculinidades e desempenho escolar / Cinthia Torres Toledo; orientação Marília Pinto de Carvalho. São Paulo: s. n., 2016.
143 p. anexos

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

1. Masculinidades 2. Desempenho escolar 3. Gêneros 4. Desigualdades educacionais I. Carvalho, Marília Pinto de, orient.

TOLEDO, C. T. Ser menino e “bom aluno”: masculinidades e desempenho escolar. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.ªDr.ª _____Instituição:_____

Julgamento:_____Assinatura:_____

Prof.ªDr.ª _____Instituição:_____

Julgamento:_____Assinatura: _____

Prof.ªDr.ª _____Instituição:_____

Julgamento:_____Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Quando eu me inscrevi no processo seletivo de ingresso ao mestrado, a Marília era uma referência teórica, mas eu não a conhecia pessoalmente. Ainda aguardando o resultado do processo seletivo, tive um sonho. Nele eu estava ao lado dela, nós duas sentadas no banco de trás de um carro. Com um olhar sereno, ela me disse que estava contente por saber que eu iria percorrer aquele caminho com ela. O sonho me trouxe uma sensação de acolhimento e me deixou muito mais calma até saber que eu realmente tinha sido aceita pelo programa. Felizmente, desde aprovada, a mesma sensação de acolhimento tem me acompanhado. É um privilégio poder contar com uma orientadora tão presente, que sempre me incentiva a ser melhor e também a confiar mais em mim mesma. Muito obrigada, Marília. Sou muito grata por ser sua orientanda.

Ao professor, à professora e às crianças que compartilharam o tempo e o cotidiano escolar delas comigo ao longo de quase dois semestres. Às professoras Lea Paixão e Denise Trento pela leitura cuidadosa do meu relatório e por todas as contribuições dadas ao trabalho no exame de qualificação. O exame foi um momento muito valioso para a elaboração final da dissertação e saí fortalecida para continuar o desafio de me tornar uma pesquisadora. À professora Flávia Schilling pela orientação de meu projeto na disciplina de metodologia de pesquisa e pelo incentivo ao longo do mestrado. À professora Claudia Vianna por ter me apresentado aos estudos de gênero e educação e também por acompanhar a minha trajetória da graduação à pós-graduação. Ao professor José Sérgio, por ter me instigado a escrever ainda durante a licenciatura em Pedagogia.

Aos amigos e às amigas do grupo de estudo EdGES que em diferentes momentos acompanharam minha pesquisa e certamente contribuíram com ela: Ana Capitanio, Adriano Senkevics, Alan Augusto, Divimary Borges, Fábio Pereira, Viviane Angélica, Tatiana Loges, Tânia Cruz, Claudio Neto, Ângela Modesto, Camila Asato, Larissa Costa, Luana Barbosa e Alexandre Gomes.

Ao Lázaro e à Assunção, meu pai e minha mãe. Muito obrigada pelo suporte de todos esses anos, o apoio de vocês sempre foi muito maior do que a comida e o

teto. Espero que se sintam orgulhosos do meu trabalho. À minha irmã e ao meu irmão que tornam a vida menos solitária e mais divertida. Ao meu avô Pedro e à minha avó Maria, por nunca me deixarem esquecer minhas raízes. Ainda muito nova, ouvindo as histórias da minha avó também aprendi que estudar nem sempre foi considerado um direito. A sua garra e a sua vontade estão em mim, muito obrigada minha avó querida. À minha tia Maria das Dores, ao meu tio Neto e à minha prima Mariana pela presença em todos os momentos.

Ao meu namorado André pelo companheirismo, por me ajudar a perceber que as masculinidades são múltiplas pra além da teoria. Às minhas amigas Ivana Gonçalves, Jaqueline Barbosa e Juliane Olívia, companheiras desde a graduação. Essa pesquisa começou e terminou com o apoio delas e muito provavelmente não existiria de outra maneira. À Lívia, Joice e Carol, família portuguesa sempre presente. Ao Denizart, amigo que me recebe com palavras carinhosas e um abraço aconchegante. Ao Elias Chagas, por toda a parceria durante a faculdade, momento em que comecei a me colocar o desafio da escrita. À Mariana Machado pela amizade. À Clélia Prestes pelo apoio psicológico ao longo dos últimos anos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que financiaram esta pesquisa com a concessão de uma bolsa de mestrado, por meio do processo nº 2014/11899-7.

TOLEDO, C. T. **Ser menino e “bom aluno”: masculinidades e desempenho escolar.** 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo São Paulo.

Diversos indicadores educacionais demonstram que meninos tendem a estabelecer uma trajetória escolar mais conturbada e marcada por interrupções. A partir desses indicadores, pesquisas têm sido realizadas com o intuito de compreender a produção do “fracasso” escolar mais acentuado entre alunos do sexo masculino, por meio de uma discussão sobre gênero, masculinidades e desempenho escolar. Tomando essas diferenças de indicadores educacionais como ponto de partida, realizei uma pesquisa qualitativa sobre meninos avaliados como “bons alunos” por suas professoras, apostando numa inversão epistemológica - do “fracasso” ao “sucesso” escolar – como um meio profícuo para pensar na multiplicidade de práticas de masculinidades entre os meninos e nuançar as discussões sobre a temática. Baseada nas elaborações teóricas sobre masculinidades da socióloga Raewyn Connell, pretendia analisar como estes meninos faziam para articular um bom desempenho escolar e as interações entre seus pares, considerando a agência das crianças como um dos aspectos do regime de gênero das escolas. A pesquisa empírica foi realizada em uma escola pública da cidade de São Paulo que atendia alunos e alunas das camadas trabalhadoras. Durante o segundo semestre de 2014 e o primeiro semestre de 2015 observei o cotidiano escolar de uma turma de 4º ano e de outra turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Além da observação participante, realizei entrevistas semiestruturadas com as crianças, o professor e a professora dessas turmas. Questionários socioeconômicos também foram respondidos pelos familiares. Diferentemente do que eu imaginava a partir da literatura sobre a temática, identifiquei que ser “bom aluno” não parecia contraditório ou difícil para a afirmação da masculinidade dos meninos, ao contrário, o engajamento e o bom desempenho escolar era valorizado e reconhecido como um aspecto positivo entre os alunos. Apesar disso, nem todos os meninos eram “bons alunos” e aqueles avaliados positivamente pela professora ou pelo professor tendiam a se distanciar dos “maus alunos”, indicando uma dimensão relacional na constituição e percepção de si

como um “bom aluno”. Envolvidos em práticas de hierarquização, para ser um “bom aluno” os meninos precisavam conseguir jogar nas relações de poder entre pares, valendo-se de práticas de masculinidades valorizadas, assim como construindo e reconstruindo hierarquias escolares, socioeconômicas e raciais em suas interações.

Palavras-chave: masculinidades –gênero – desempenho escolar – desigualdades educacionais

ABSTRACT

TOLEDO, C. T. **To be a boy and a “high-achieving pupil”: masculinities and school achievement.** 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Several Brazilian educational indicators show that boys tend to establish a shorter and more troubled school life. Considering these indicators, academical research has been done in order to understand boy's underachievement through a discussion about gender and masculinities. Taking these educational indicators as a starting point, I conducted a qualitative research about high-achieving boys as a way to think about the multiplicity of masculinities practices among boys and to nuance the discussion about the topic. Based on Raewyn Connell's sociological theory about masculinities and her ideias about the agency of children as an aspect of the schools gender regime, I analyzed how high-achieving boys articulate a good school performance and their interactions among peers. The qualitative research was done in a public primary school in São Paulo (Brazil) that is attended by working-class pupils. During a semestre in 2014 and a semestre in 2015, I did a participant observation in the daily school life of a group in the 4th and 5th grades of elementary school. In addition to the participant observation, I interviewed the children, a male and a female teacher. Socioeconomic questionnaires were also answered by family members. Contrary to what I expected from the literature about masculinities and achievement, to be a "high-achieving pupil" was not contradictory or difficult for the boys, instead, engagement and academic achievement was valued and recognized as a positive aspect among boys students. Nevertheless, not all the boys were "hich-achieving pupils" and those tended to distance themselves from the "underachieving pupils". Involved in hierarquical relations among peers, in order to be a “high-achieving pupil” boys have to be able to play on the power relations, constructing and reconstructing social and school hierarchies among their peer group.

Keywords: masculinities - gender - school achievement - educational unequalities

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolaridade de pais e mães dos alunos e alunas.....p.42

Tabela 2 - Renda familiar mensal familiar em salários mínimos.....p. 43

Tabela 3 – Composição racial da turma de 4º ano (Professor Alberto). – Apenas meninos.....p.52

Tabela 3.1 – Composição racial da turma de 4º ano (Professor Alberto). – Apenas meninas.....p.52

Tabela 4 – Composição racial da turma de 5º ano (Professora Tatiana) – Apenas meninos.....p. 52

Tabela 4.1 – Composição racial da turma de 5º ano (Professora Tatiana) – Apenas meninos.....p.53

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....11

1.2. Gênero: um conceito, muitas definições..... 21

2. PESQUISA EMPÍRICA..... 29

2.1 Planejando a continuidade da pesquisa empírica..... 35
2.2. Segunda etapa da pesquisa empírica 36

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA 41

3.1 Sobre a diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas no contexto de pesquisa..... 45
3.2 Sobre as turmas pesquisadas: sexo, idade e raça 48

4. IDENTIFICANDO OS "BONS ALUNOS"..... 54

5. SER MENINO E "BOM ALUNO" É RUIM?..... 71

6. "BOM ALUNO", "QUASE BOM ALUNO" E "MAU ALUNO" EM INTERAÇÃO: RELAÇÕES DE PODER ENTRE MENINOS 98

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 122

REFERÊNCIAS 129

ANEXOS..... 135

1. INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XX, indicadores brasileiros de acesso e progresso em diferentes níveis educacionais passaram a apresentar igualdade ou mesmo superioridade dos dados referentes às mulheres em relação aos indicadores dos homens (BELTRÃO; ALVES, 2009). Este fenômeno tem sido denominado de inversão ou reversão do *hiato de gênero (gender gap)* e além de mostrar que as mulheres, historicamente excluídas do acesso à educação formal, têm conseguido ingressar e cursar diferentes níveis educacionais, também suscita pesquisas que procuram compreender as razões para que meninos e meninas tenham trajetórias escolares diferentes, sendo as dos meninos mais marcadas pelo fracasso, com maiores probabilidades de interrupções e reprovações (ROSEMBERG, 2001; ARTES; CARVALHO, 2010; CARVALHO, 2012).

Dentre os indicadores de acesso e progresso, tomemos como exemplo os dados sobre a adequação idade-série. Estes dados são significativos, pois indicam a necessidade de mais tempo para cursar os anos/séries escolares e, por isso, estão relacionados justamente a reprovações e interrupções durante a escolarização. Analisando os dados de 2007 sobre o Ensino Médio - etapa final da Educação Básica - o percentual de alunos do sexo masculino que apresentavam distorção idade-série era de 41,8%, enquanto o percentual de alunas do sexo feminino era de 37, 6%. Essas diferenças entre meninos e meninas permanecem se analisarmos os dados de acordo com a cor/raça: estavam defasados 32,4 % dos meninos brancos e 28,9% de meninas brancas, 50,9 % de meninos negros e 45,9% das meninas negras (UNIFEM/SPM/IPEA, 2009 apud MADSEN; ROSEMBERG, 2011, p. 415).

Neste sentido, Madsen e Rosemberg (2011), utilizando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) dos anos de 2003 e 2009, também apresentam taxas de frequência à escola, analfabetismo e médias de anos de estudo e confirmam que, embora outras variáveis como raça/cor, região fisiográfica e renda possuam grande peso nas desigualdades educacionais, “as mulheres brasileiras, em seu conjunto e de todos os segmentos de cor/raça, isto é

brancas, pretas, pardas, indígenas e amarelas, apresentam melhores indicadores que homens brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas" (MADSEN; ROSEMBERG, 2011, p. 402).

Essas diferenças não têm sido observadas apenas no Brasil. Discussões públicas, polêmicas midiáticas, estudos acadêmicos e elaboração de programas que visam responder a quadros semelhantes também têm surgido nos Estados Unidos, Austrália, Japão, Alemanha e Reino Unido, por exemplo (CONNELL, 1996). No Reino Unido a questão assumiu publicamente um caráter conservador e de vitimização dos meninos em discursos que abordavam o assunto como uma competição entre sexos, na qual um deles deveria sair "vitorioso". Diversas pesquisadoras e pesquisadores passaram a problematizar este caráter vitimizador na abordagem dos indicadores educacionais e a propor estudos sobre gênero e desempenho escolar (EPSTEIN *et al,* 1998; CONNELLY, 2004)

A diferença dos indicadores educacionais de meninos e meninas, verificada em diferentes contextos, portanto, tem mobilizado o surgimento de pesquisas que destacam a importância de considerar as relações de gênero para compreender processos de produção e reprodução de desigualdades educacionais, bem como a relevância de realizar estes estudos também a partir de uma discussão sobre masculinidades, com o intuito de compreender porque os meninos apresentam trajetórias escolares mais frequentemente marcadas pelo fracasso (CARVALHO 2003; CONNOLLY, 2004).

Deste modo, a seguir, apresentarei um diálogo com alguns trabalhos brasileiros sobre fracasso escolar de meninos e, a partir desse diálogo, mostrarei que estes estudos, ao evidenciarem a impossibilidade de considerarmos os meninos enquanto grupo homogêneo, acabam por sinalizar a relevância de também estudarmos meninos que parecem estabelecer trajetórias escolares bem-sucedidas. Acredito, assim, que ao olhar a partir de outra perspectiva – o sucesso e não o fracasso - poderei contribuir para nuançar a compreensão sobre possíveis articulações entre relações de gênero, masculinidades e desempenho escolar.

Segundo Marília Carvalho (2003, 2009), o desempenho escolar inferior dos meninos é frequentemente atribuído, tanto em algumas pesquisas, quanto em

conversas informais, ao processo de socialização empreendido fora da escola, sobretudo pela família, no qual os garotos seriam educados para agirem de modo mais “agitado”, “agressivo”, “indisciplinado”. A socialização familiar, portanto, formaria disposições não compatíveis ao modo de funcionamento da escola e contribuiria, desse modo, para que os meninos apresentassem trajetórias escolares mais conturbadas. Em contraposição, as meninas supostamente seriam socializadas para serem “passivas”, “obedientes”, “quietas” e estas disposições favoreceriam a adaptação ao funcionamento da escola e ao “ser aluna” (CARVALHO, 2003, 2009).

Os processos de socialização familiar e não escolar constituem objetos importantes de estudo, entretanto, pretendo abordar pelo menos três aspectos que merecem algumas ponderações em relação a esta explicação: 1. a ideia de que bons alunos são quietos e passivos; 2. a percepção polarizada que atribui comportamentos passivos a meninas e ativos aos meninos; 3. a atribuição das diferenças de desempenho escolar à socialização empreendida sobretudo fora da escola (CARVALHO, 2003).

A respeito desta explicação, Carvalho (2003) coloca como questionamento o fato de que nos contextos de suas pesquisas, as professoras não mencionavam como bons alunos e alunas crianças passivas, mas crianças que, segundo suas percepções, participavam ativamente das aulas. As meninas citadas como boas alunas e que possuíam um comportamento mais quieto eram entendidas como boas, apesar de serem pouco participativas, ou seja, esta característica não era considerada positiva pelas professoras na determinação de uma boa aluna. Também contrariando o estereótipo que associa a passividade à feminilidade e ao bom desempenho escolar, foi mencionado pelas professoras um grande número de meninos considerados bons alunos, todos destacados como ativos, críticos e participativos. Nestas escolas, os meninos geralmente eram indicados como alunos “excelentes” ou “muito complicados”, enquanto as meninas permaneceriam num lugar mediano: “não são tão brilhantes, mas também não dão tanto problema” (CARVALHO, 2003, p. 189).

Rosemeire Brito (2006), em seu estudo de caso, também pesquisou a percepção que as professoras possuíam de seus alunos e alunas e observou que as meninas com comportamentos mais passivos, em geral, eram menos valorizadas pela professora. Além disso, meninos e meninas considerados como alunos medianos ou bons também não eram “quietos” ou “disciplinados” o tempo inteiro. Mais do que “quietos”, sabiam conciliar momentos de “brincadeira” com atitudes de dedicação aos estudos.

Tão relevante quanto saber efetuar essa conciliação, Brito (2006) identificou uma valorização da autonomia na realização das atividades escolares. O aluno considerado bom pela professora entrevistada, independentemente do sexo, era aquele/a que, na fala da docente Priscila, “aprende apesar da escola, é autônomo, é autodidata” (BRITO, 2006, p. 139). Os meninos considerados mais difíceis, por sua vez, apesar de apresentarem comportamento agitado e desatenção, não pareciam incomodar por essas características, mas principalmente pela falta de autonomia na realização das atividades, expressa pela necessidade de atendimento individualizado e explicações constantes da professora. Neste sentido, o aluno e a aluna ideal para a professora entrevistada também não correspondiam ao estereótipo de criança “quieta”, tampouco passiva:

> (...) o aluno ideal, independentemente do sexo, era alguém necessariamente independente, participativo, com rapidez de raciocínio, facilidade de aprendizagem e que ao mesmo tempo pudesse ser atento, concentrado, sem ser obrigado a apresentar em tempo integral uma postura totalmente adequada à rotina escolar e suas normas (BRITO, 2006, p. 139).

O trabalho de Fábio Pereira e Marília Carvalho (2009), também traz dados e análises relevantes para nuançar a compreensão das diferenças de desempenho escolar de meninos e meninas, pois os autores buscaram verificar quais dificuldades eram mencionadas pelas professoras em relação às crianças encaminhadas a um projeto de recuperação e se havia diferentes dificuldades atribuídas a meninos e meninas.

Nesta pesquisa, não foi possível verificar nas falas das professoras a existência de um padrão polarizado conforme o sexo e uma variedade de dificuldades foi mobilizada nas explicações sobre a necessidade de encaminhar ao

projeto de recuperação. Embora essa polaridade não tenha aparecido nas falas das professoras, os autores identificaram “significados diferentes em falas semelhantes, variações na interpretação do mesmo comportamento, além de diferentes graus de visibilidade de determinadas características, conforme se tratasse de menino ou menina” (PEREIRA; CARVALHO, 2009, p. 673).

A timidez é um dos comportamentos característicos para demonstrar a atribuição de significados diferentes para um mesmo comportamento. Uma quantidade semelhante de meninos e meninas teria dificuldades em razão da timidez, entretanto, meninos tímidos pareciam mobilizar a preocupação do quadro docente, enquanto a timidez das alunas, apesar de também ser considerada um aspecto que influenciaria no mau desempenho delas, não era alvo de muitos comentários, preocupação ou tentativas de explicação por parte da equipe escolar (PEREIRA; CARVALHO, p. 691).

Além de comportamentos iguais serem significados de modo distinto, de acordo com o sexo da criança, também houve características atribuídas apenas aos meninos, caso da indisciplina e da falta de autonomia. Na fala das professoras, a indisciplina apareceu apenas como uma dificuldade dos meninos, mas é interessante ressaltar que de 64 crianças indicadas ao projeto de recuperação, apenas três meninos tinham suas dificuldades associadas a este comportamento. Igualmente interessante é que, se por um lado nenhuma menina foi citada como indisciplinada pelas professoras, outros meninos foram descritos como indisciplinados, mas não frequentavam o projeto de recuperação, ou seja, assim como na pesquisa de Brito (2006) mencionada anteriormente, a indisciplina aparece associada a meninos com dificuldades, mas não constitui uma característica determinante daqueles considerados maus alunos.

Outro aspecto comum entre as pesquisas mencionadas é a importância, na percepção das professoras, da autonomia como característica que bons alunos deveriam ter ou que os maus alunos não possuem. Neste sentido, na pesquisa de Pereira e Carvalho (2009) esta foi a característica na qual houve maior diferença em relação à descrição das dificuldades percebidas pelas professoras em meninos e meninas. A falta de autonomia foi mencionada como dificuldade de 10 meninos,

enquanto nenhuma menina na percepção das professoras apresentava este tipo de dificuldade.

É importante ressaltar que as pesquisas, tanto de Rosemeire Brito (2006) quanto de Fábio Pereira e Marília Carvalho (2009), tratam da percepção das professoras em relação às dificuldades das crianças e, portanto, também cabe fazer reflexões sobre o quanto essas percepções e explicações podem ser generificadas. Neste sentido, Pereira e Carvalho (2009) retomam a discussão de Michèle Cohen (1998) de que mesmo diante de situações de mau desempenho dos garotos, as explicações costumam preservar o "potencial" dos meninos e atribuir suas dificuldades a fatores externos a suas capacidades de aprender. Assim, Pereira e Carvalho (2009) ponderam sobre os alunos descritos como "sem autonomia":

> (...) por mais dificuldades que esses dez alunos apresentassem, as professoras pareciam acreditar que os obstáculos não se deviam a limitações quaisquer em seu ritmo ou capacidade de aprendizagem, mas ao fato de necessitarem de alguém por perto, aceitando auxiliá-los constantemente (PEREIRA; CARVALHO, 2009, p. 690).

Maria Cláudia Dal'Igna (2007) também sinaliza para o caráter generificado da percepção das professoras em relação ao desempenho escolar de seus alunos e alunas, sinalizando igualmente que, mesmo diante de dificuldades, o "potencial" dos meninos era preservado nos discursos das professoras, o que não ocorria com as explicações sobre os desempenhos das meninas. Além disso, o comportamento indisciplinado de alguns garotos muitas vezes era explicado e mencionado pelas professoras entrevistadas por esta autora como um indicativo de um potencial superior ao que a escola oferecia, enquanto a suposta adaptação das meninas à rotina escolar, embora vista como importante para seu desempenho, era desqualificada na fala das professoras que definiam as práticas escolares negativamente: "nossa educação é uma coisa repetitiva, é uma coisa exaurida, de copiar, de reproduzir, de ficar sentadinho, de ficar quietinho" (DAL'IGNA, 2007, p. 257).

É interessante ressaltar que mesmo na pesquisa de Dal' Igna (2007) na qual as professoras reproduzem em suas explicações sobre o desempenho de meninos

e meninas o binarismo “menino ativo e com desempenho insuficiente” e “menina passiva com desempenho adequado”, também há falas nas quais as professoras demonstram a variedade de maneiras de “ser menino” ou “ser menina”, indicando a existência de meninas consideradas agitadas e que contestam as regras e de meninos que seriam apáticos e cujo mau desempenho era atribuído justamente a esta característica.

Deste modo, podemos dizer que as pesquisas citadas demonstram a complexidade implícita na compreensão das diferenças de desempenho de meninos e meninas, além da insuficiência das explicações baseadas no binarismo “atividade” e “passividade”. Nestas pesquisas, nem o modelo de aluno/a ideal expresso pelas professoras, nem suas percepções sobre as dificuldades das crianças parecem corresponder plenamente a esta explicação, que precisa, então, ser nuançada.

Esta complexidade também nos indica a multiplicidade de masculinidades e feminilidades existentes na escola, e, portanto, a impossibilidade de compreendermos meninos e meninas enquanto grupos homogêneos. Neste sentido, as pesquisas aqui retomadas sinalizam que nem todos os meninos enfrentam problemas durante a escolarização e que, no contexto das pesquisas de Carvalho (2003, 2009), os meninos pareciam até mesmo corresponder, mais do que as meninas, ao ideal das professoras sobre quem são alunos excelentes. Considerei, portanto, importante olhar para meninos avaliados como bons alunos pelas professoras, uma vez que a existência destes meninos pode nos indicar que há quem consiga “articular algum tipo de afirmação da sua masculinidade com um desempenho escolar muito positivo do ponto de vista das professoras e indica também que precisamos ainda entender os múltiplos conceitos de masculinidade que circulam entre os nossos alunos” (CARVALHO, 2003, p. 189).

Os trabalhos da socióloga australiana Raewyn Connell, principalmente devido aos seus estudos sobre masculinidades, poderão nos ajudar a compreender as diferenças de desempenho escolar observadas entre meninos e meninas, mas também entre os próprios meninos, permitindo, além disso, um aporte teórico para olharmos a escola enquanto um dos espaços de socialização de gênero.

A autora compreende gênero enquanto estrutura, referindo-se à ordenação da prática social do que denominou de “arena reprodutiva”: processos históricos que envolvem estruturas corporais e de reprodução humana, como diferenças sexuais, o nascimento e o cuidado das crianças (CONNELL, 2005, p. 71-72). Não se trata para Connell de pensar em uma base de determinações biológicas ao gênero, ao contrário, em sua perspectiva, gênero existe precisamente porque a biologia não é capaz de determinar o social. No entanto, a autora adota o termo “arena reprodutiva” para enfatizar que frequentemente gênero se refere e incide nos corpos, embora não se limite a isto (CONNELL, 2005, p. 71-72). Ao reconhecer que gênero não se restringe a temas associados à “arena reprodutiva”, Connell e Pearse (2015) também adotam a ideia de um “domínio de gênero”.

Ao abordar a ordenação da prática social, Connell parece se referir tanto a estruturas sociais e processos de larga escala, recorrendo, por exemplo, à ideia de “ordem de gênero” enquanto patriarcado (CONNELL, 2005, p. 260), quanto a processos de menor escala, enfatizando a existência de uma “ordem de gênero” entre alunos, em suas relações no grupo de pares (CONNELL, 1996, p.219).

A partir dessa definição de gênero, Connell (2005) compreende masculinidades, assim como feminilidades, como “processos de configurações de práticas” que são estruturadas em referência a uma ordem de gênero (p. 44). Neste sentido, masculinidades são “simultaneamente um lugar nas relações de gênero, práticas por meio das quais homens e mulheres se engajam naquele lugar de gênero, e o efeito dessas práticas na experiência corporal, de personalidade e cultural” (CONNELL, 2005, p.71, *tradução nossa*)

De acordo como essa perspectiva, as noções de masculinidade e feminilidade são invenções históricas que variam de acordo com os contextos sociais e culturais, e também podem ser diversas dentro de um mesmo grupo cultural ou de pares, por exemplo, existindo diferentes noções de masculinidade e jeitos de “fazer” masculinidade entre alunos (CONNELL, 1996).

Connell, portanto, enfatiza a existência de uma pluralidade de masculinidades em suas elaborações teóricas e análises empíricas. No entanto, não se trata de enfatizar apenas a pluralidade, mas de entender que as múltiplas

práticas de masculinidade estabelecem relações hierárquicas entre si. Neste sentido, para a masculinidade que desfruta de uma posição dominante, Connell atribui o nome de *masculinidade hegemônica*. O termo "hegemônico" deriva do conceito de Gramsci[1,] em suas análises sobre as relações de classe e "refere-se à dinâmica cultural pela qual um grupo reivindica e sustenta uma posição de liderança na vida social" (CONNELL, 1995, p. 77, *tradução nossa*). A hegemonia referida por Connell à masculinidade indicaria relações de subordinação das mulheres sob os homens, mas também a existência de hierarquias e subordinação entre os homens em articulação com outras estruturas de poder, como relações de classe, raça e nacionalidade. Em sua concepção, portanto, para entender gênero é preciso ir além do gênero (CONNELL, 2005, p. 76), assim como é preciso dar relevância para as *relações* estabelecidas entre diferentes configurações de masculinidades.

Deste modo, ao atribuir destaque às relações estabelecidas, Connell (2005, 1996) afirma que múltiplas configurações de masculinidade estão sempre em disputa pela hegemonia nas relações de gênero e, por isso, além de múltiplas e hierarquizadas entre si, estão permanentemente em confronto. Este permanente confronto, portanto, não nos possibilita considerar enquanto tipos fixos nem aquela considerada como *masculinidade hegemônica*, nem outras configurações de práticas de masculinidade.

Connell também sinaliza que masculinidades existem em níveis coletivos e podem ser definidas e sustentadas em regimes institucionais, como os regimes de gênero das escolas que envolveriam relações de poder, divisão de trabalho, padrões de emoção e estruturas simbólicas (CONNELL, 1996). Além de constituir-se enquanto espaço de formação de masculinidades devido a suas "estruturas e práticas", a escola também pode ser compreendida "como uma configuração na qual outras agências estão em jogo, especialmente a agência dos alunos entre eles

---

[1]A apropriação do conceito de hegemonia de Gramsci realizada por Connell tem sido alvo de discussão teórica. Para ver algumas ponderações sobre o tema, consultar o artigo: CONNELL, R; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas,** Florianópolis, 21 (1): 424, Jan./Abr. 2013

mesmos” (CONNELL, 1996, p. 212, *tradução nossa*). É neste sentido que para a autora também existe uma ordem de gênero própria e dinâmica entre os alunos, na qual há dimensões coletivas de masculinidades e feminilidades: “Os grupos de alunos, não os indivíduos, são portadores de definições de gênero” (CONNELL, 1996, p. 220, *tradução nossa*).

Assim, apesar dos alunos possuírem concepções e configurações de práticas de gênero resultantes de ações e interações ocorridas em outras instituições, como a família, a escola não é entendida aqui apenas como receptora de masculinidades e feminilidades estabelecidas fora dela, mas também um dos espaços de formação destas configurações de práticas de gênero, tanto devido a práticas institucionais, quanto às interações que ocorrem entre os alunos e as alunas neste contexto.

Nesta perspectiva, as crianças não são entendidas como seres passivos diante da socialização ocorrida na escola ou fora dela, mas como agentes que recusam, ressignificam e reconstroem símbolos e práticas de gênero (CARVALHO, 2011, p.112), uma vez que “masculinidades e feminilidades são ativamente construídas, não simplesmente recebidas” (CONNELL, 1996, p. 220).

Admitindo, portanto, a multiplicidade de masculinidades, ao mesmo tempo que algumas configurações podem ser contrárias às expectativas escolares e sua afirmação pode passar pelo confronto às regras e um parco envolvimento com o estudo, nem todas as masculinidades assumem necessariamente uma relação de enfrentamento direto com a escola, existindo masculinidades compatíveis com o funcionamento escolar (CONNELL, 1996). Neste sentido, um estudo sobre meninos que conseguem ter um bom desempenho escolar aos olhos de suas professoras pode revelar-se pertinente para ampliar nossos conhecimentos tanto sobre diferentes práticas de masculinidades entre os alunos e alunas no espaço escolar, quanto sobre possíveis mecanismos presentes na construção de trajetórias escolares bem sucedidas.

Tomando as formulações teóricas de Raewyn Connell já mencionadas, a escola será considerada como um local onde as crianças constroem ativamente suas masculinidades e feminilidades, envolvidas em relações de poder não apenas

em relação aos demais agentes da escola, mas também entre seus pares, entendidos aqui como “a coorte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias” (CORSARO, 2011, p. 127). É interessante ponderar que, ao focar o trabalho nos meninos considerados bons alunos, não estou me referindo necessariamente apenas à relação destes com os demais meninos, uma vez que Connell e Messerschmidt (2013) afirmam a importância de mulheres - como, neste caso, as colegas de classe - na constituição de configurações de práticas de masculinidades entre os homens e, neste sentido, ressaltam o caráter relacional do gênero, no qual “padrões de masculinidade são socialmente definidos em oposição a algum modelo (quer real ou imaginário) de feminilidade” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 265).

Cabe destacar também que estudar a agência dos alunos, adquire ainda mais importância se atentarmos para a lacuna de pesquisas que procurem nuançar as explicações para a existência de indicadores educacionais inferiores entre os meninos, a partir do estudo das percepções e interações das crianças entre si, conforme indicado no levantamento bibliográfico realizado por Marília Carvalho (2012) [2].

1.2. Gênero: um conceito, muitas definições

Até aqui dialoguei com trabalhos que discutem possíveis articulações entre gênero e desempenho escolar, bem como busquei apresentar um referencial teórico que ajudasse a fazer essa reflexão a partir de uma discussão sobre masculinidades, baseada nas ideias da socióloga australiana Raewyn Connell, “referência central para muitos, senão para a maioria, dos escritores sobre homens e masculinidades” (WETHERELL; EDLEY 1998 *apud* BEASLEY, 2012, p. 753). A seguir, apresentarei uma breve sistematização de outros estudos sobre o conceito

[2] Após o levantamento bibliográfico realizado por Marília Carvalho (2012), dois de seus orientandos produziram pesquisas com crianças sobre gênero e desempenho escolar: Adriano Senkevics (2015) e Fábio Pereira (2015).

de gênero que, embora teoricamente distintos da formulação de Connell, também subsidiaram as observações do cotidiano escolar.

Inicialmente apenas um termo gramatical, o termo “gender” (gênero) passou a ser utilizado de modo figurado para fazer referência a traços sexuais (SCOTT, 1995). No final dos anos 1960, sobretudo em países de língua inglesa, “gênero” também foi apropriado por feministas da segunda vaga do movimento, que utilizavam o termo para ressaltar dimensões culturais das distinções entre homens e mulheres, enquanto “sexo” era reservado para fazer menção a diferenças “naturais” (NICHOLSON, 2000, p. 10). Além disso, o termo também foi incluído como referencial analítico de pesquisadoras e pesquisadores que pretendiam afirmar o caráter relacional entre mulheres e homens, afirmando que para conhecer qualquer um dos dois sexos, os estudos deveriam considerá-los em relação um ao outro. Ainda importante para a disseminação do termo, durante a década de 1980, em busca de legitimidade acadêmica, pesquisadoras trocavam “mulher” por “gênero”, parecendo o segundo termo um modo mais “neutro” de incluir as mulheres em suas análises, mesmo que sem nomeá-las (SCOTT, 1995, p. 72).

Embora seja possível mencionar estes aspectos historicamente vinculados ao uso de “gênero”, há diferentes correntes teóricas dentro do que se convencionou chamar de “Estudos de Gênero”, sendo a própria distinção entre “sexo” como natural e “gênero” enquanto dimensão cultural amplamente questionada por diferentes autoras e autores (LAQUEUR, 2001). De modo geral, contesta-se a dicotomia “cultural” vs. “natural”, reforçando que aquilo que é supostamente “natural”, como o “sexo”, também é histórica e discursivamente produzido.

O estudo de Thomas Laqueur é um clássico para a discussão sobre “a história de como o sexo, assim como o gênero, foram construídos” (LAQUEUR, 2001, p. 8-9). O autor argumenta que até o Iluminismo era predominante um modelo de sexo único, no qual o corpo das mulheres era concebido como uma versão inferior ao corpo dos homens. Neste modelo, cada órgão do sistema reprodutor feminino seria equivalente a um órgão masculino, em uma versão inferior e “para dentro”: a vagina seria o pênis, o útero seria o escroto, entre outras correspondências. Assim, os órgãos não eram compreendidos como

completamente diferentes; o ovário, por exemplo, permaneceu durante dois milênios sem um nome específico. A partir do Iluminismo, no entanto, o autor identifica a mudança do modelo de sexo único para o modelo de dois sexos, predominante atualmente.

Embora tal alteração possa ser percebida como consequência do progresso científico, Laqueur argumenta que a modificação ocorreu antes de determinadas descobertas que poderiam sustentá-la. Por outro lado, apresenta evidências científicas que não foram consideradas culturalmente relevantes, mas poderiam ter fundamentado o modelo de sexo único, como a descoberta da década de 1850 de que "o pênis e o clitóris, os lábios e o escroto, os ovários e os testículos tinham origens comuns na vida fetal" (LAQUEUR, 2001, p. 21). Assim, o autor argumenta que "a diferença e a igualdade mais ou menos recônditas estão por toda parte, mas quais delas importam e com que finalidade é determinado fora dos limites da investigação empírica" (LAQUEUR, 2001, p. 21).

Segundo Laqueur, portanto, essa alteração do modelo de sexo único para dois sexos resultou de mudanças epistemológicas e políticas. No plano epistemológico o "corpo não era mais visto como um microcosmo de uma ordem maior" (LAQUEUR, 2001, p. 21), enquanto no plano político o autor destaca vários acontecimentos, como a "ascensão da religião evangélica", a Revolução Francesa e o Iluminismo. Para o historiador, no entanto, esses acontecimentos não causaram a alteração no modelo de sexo, mas "a reconstrução do corpo foi por si só intrínseca a cada um desses acontecimentos" (LAQUEUR, 2001, p. 23).

Admitindo a história da construção social do sexo, Laqueur conclui que não seria possível isolar o corpo de seu meio discursivo e o sexo não poderia ser considerado um dado natural independente dos significados culturais:

> Eu não tenho interesse em negar a realidade do sexo ou do dimorfismo sexual como um processo evolucional. Porém desejo mostrar, com base em evidência histórica, que quase tudo que se queira *dizer* sobre sexo – de qualquer forma que o sexo seja compreendido – já contém em si uma reivindicação sobre gênero. O sexo, tanto no mundo de sexo único como no de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder" (LAQUEUR, 2001, p. 23).

Os desdobramentos teóricos e analíticos à problematização do sexo também enquanto construção sócio-histórica e discursiva, tal como sustentado por Laqueur (2001) são diversos. Connell (2005), por exemplo, busca chamar atenção para o fato de que são as diferenças corporais que acabam distinguindo “gênero” de outras estruturas de poder e que mesmo ao considerar a historicidade da forma como estes corpos são percebidos, não seria possível admiti-los enquanto neutros nas análises. Para a autora, a materialidade do corpo importa e não seria adequado considerar gênero apenas como normas e representações sobre o corpo, embora não pretenda retornar para a distinção inicial entre sexo e gênero (CONNELL, 2005; CONNELL; PEARSE 2015).

Linda Nicholson, por sua vez, afirma que o sexo está “subsumido pelo gênero” e que este novo sentido tem predominado no discurso feminista, embora conviva com perspectivas que consideram a existência de um corpo natural comum a culturas distintas (NICHOLSON, 2000, p. 10). Para a autora, no entanto, seria fundamental considerar o sexo, assim como o corpo, como uma construção social. Esta perspectiva permitiria pensar, por exemplo, no sentido de “mulher”, e acrescentaríamos aqui “menina” e “menino”, como algo que na verdade deve ser encontrado e não pressuposto em nossas pesquisas.

Seria possível, portanto, perceber nuances nas relações de gênero que, de acordo com Nicholson, já são tomadas como conhecidas com base em generalizações sobre o que é ser “mulher” ou “homem” a partir do contexto cultural da teórica ou do teórico. De acordo com a autora, diferenças mesmo que sutis nas formas como o corpo é pensado podem ter implicações maiores no funcionamento do sexismo.

Nesta perspectiva, nuances são importantes não apenas em relação a diferenças entre sociedades ou culturas, mas também para “detectar importantes tensões e conflitos no sentido do corpo e na forma como o corpo se relaciona com identidades masculina e feminina” dentro de um mesmo contexto social (NICHOLSON, 2000, p. 31). De acordo com a autora, desnaturalizar o corpo, seria relevante, até mesmo, para pensar na intersecção com diferenças de raça e classe

por não considerar a existência de “aspectos comuns emanados da biologia”. Assim, as experiências de mulheres brancas e mulheres negras, por exemplo, não são necessariamente diferentes apenas em relação a cor/raça pensada como um elemento aditivo, em que compartilhariam o “ser mulher”, mas se diferenciariam em relação às experiências com o racismo. A própria experiência sobre o que é ser mulher pode ser distinta entre mulheres brancas e negras:

> Em suma, de acordo com análises aditivas de sexismo e racismo, todas as mulheres são oprimidas pelo sexismo; algumas são, além disso, oprimidas pelo racismo. Uma análise como essa distorce as experiências de opressão das mulheres negras por negligenciar importantes diferenças entre os contextos nos quais mulheres negras e mulheres brancas têm suas experiências com o sexismo. A análise aditiva sugere ainda que identidade racial de uma mulher pode ser subtraída de sua identidade simultaneamente sexual e racial (SPELMAN, 1988, p. 128 *apud* NICHOLSON, 2000, p. 14)

Para a pesquisa aqui realizada a desnaturalização do corpo e a consequente crítica sobre “análises aditivas” parece útil para pensar nas diferenças entre meninos e na multiplicidade de práticas de masculinidades, considerando, por exemplo, como aspectos distintos da experiência de meninos negros e brancos podem incidir diferentemente ao longo da escolarização. Assim, embora haja divergências teóricas entre Nicholson e Connell, tais reflexões também nos auxiliam na tentativa de “compreender gênero para além do gênero” (CONNELL, 2005).

Essa reflexão parece especialmente relevante para a pesquisa proposta, tendo em vista que nos indicadores educacionais são os meninos negros aqueles que enquanto grupo apresentam piores taxas, assim como na pesquisa de Carvalho (2009) não apenas os meninos pareciam corresponder mais a expectativas das professoras enquanto ideal de “bom aluno”, como a maioria dos bons e boas alunos/as era percebida enquanto branca por suas professoras:

> Quem efetivamente se encaixava no perfil de excelente aluno, participativo, crítico e ao mesmo tempo cumpridor de tarefas, rápido na aprendizagem e organizado era um pequeno número de meninas questionadoras e, em especial, um grupo significativo de meninos, quase todos vistos como brancos ou brancas pelas professoras (CARVALHO, 2009, p. 38)

Desse modo, ao buscar nuançar as explicações sobre gênero e desempenho escolar, parece imprescindível a tentativa de buscar pensar em possíveis articulações entre raça e gênero.

Ainda numa abordagem que procura problematizar a noção de gênero, Scott (1995) afirma que “mulher” e “homem” são categorias “vazias e transbordantes”: “Vazias porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas” (Scott, 1995, p. 93).

De acordo com Scott (1995, 2009) gênero é “a organização social da diferença sexual” e o “saber que estabelece significados às diferenças corporais” (SCOTT, 1995, p. 14). Adotá-lo enquanto categoria de análise, tal como proposto pela autora, implicaria tomar “gênero” enquanto pergunta sobre como as diferenças sexuais são produzidas e mantidas discursivamente, assim como analisar como a “representação binária de gênero” é sustentada. Ainda de acordo com Scott, chamar atenção para a construção discursiva da diferença sexual não significa pensar “gênero” apenas relacionado a ideias:

> Quando falo de gênero, quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos. Ele não refere apenas às ideias, mas também as instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social, ele é inseparável desta. Portanto, o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT *apud* GROSSI; HEILBORN, 1998, p. 115)

Neste sentido, podemos pensar gênero analisando tanto aspectos simbólicos, quanto estruturais em diferentes contextos sociais e históricos. Assim, ao invés de adotar “meninos” e “meninas” como dados tomados a priori, este referencial teórico nos provoca uma série de questionamentos sobre como a diferença sexual é produzida e reproduzida nas práticas cotidianas escolares que permeiam as relações das crianças entre si e com a escola.

Quando a diferença sexual é criada e evocada nas interações entre as crianças? Quais são os significados atribuídos pelas crianças sobre ser menino e menina na escola? Esses significados mudam de acordo com o contexto ou com a cor/raça das crianças? É possível perceber definições de ser menino alternativas, negadas e suprimidas?

Retomando o tema de pesquisa aqui abordado, ainda caberia questionar: Há articulações entre os significados de ser menino com o desempenho escolar? Os significados de ser menino na escola excluem a possibilidade de ser "bom aluno"? Quando e em quais circunstâncias ser menino e ser "bom aluno" não são características excludentes?

As questões apresentadas não constituem um roteiro de pesquisa para ser respondido futuramente, nem definem o objetivo específico dessa pesquisa, são antes exemplos de como "gênero" adotado enquanto um conceito de análise ou, em outras palavras, enquanto pergunta sobre a produção e a manutenção da diferença sexual (SCOTT, 2009), pode suscitar indagações e contribuir para a observação do cotidiano escolar e para a análise do material empírico.

Portanto, sem ignorar as divergências teóricas entre as diferentes autoras[3], parece pertinente perceber algumas contribuições para o objetivo dessa pesquisa, bem como realizar algumas aproximações teóricas. A desconstrução das ideias de sexo como natural, considerando-o como "subsumido ao gênero" (NICHOLSON, 2000), nos provoca a considerar as possíveis articulações entre raça e gênero como aspectos que podem modificar a própria experiência do que é ser menino ou menina na escola.

Além disso, em Scott e Connell podemos apreender um movimento de contestação à noção de fixidez e a importância de considerar a multiplicidade nas

[3]Segundo Chris Beasley (2012), enquanto as ideias de Connell, principal nome dos Estudos Críticos sobre Homens e Masculinidades, estão alinhadas a um tipo de pensamento moderno, grande parte da teorização dos Estudos Feministas atuais, como as ideias aqui apresentadas para abordar o conceito de gênero, está alinhado a um pensamento pós-moderno. Neste sentido, Beasley argumenta que embora considere frutífero certo ecletismo teórico, essa aproximação deve ser realizada com cautela, admitindo que há termos amplamente utilizados, como as noções de "agência e estrutura", "hegemonia" e "poder" presentes no pensamento de Connell, que não são diretamente conciliáveis com o pensamento pós-moderno.

análises, seja no tratamento de masculinidades (no plural) de Connell, seja na ideia de noções de homem e mulher “vazias”, “transbordantes”, “alternativas”, “negadas” e “suprimidas” no pensamento de Scott.

Também parece relevante para a pesquisa aqui definida que Scott e Connell procurem reforçar em seus trabalhos “gênero” enquanto uma construção sócio-histórica que, portanto, não se refere apenas aos indivíduos, mas ao contexto, seja mencionando a “ordenação social” (Connell, 2005), seja chamando atenção para a “organização social” que produz e mantém a diferença sexual em instituições e estruturas (SCOTT, 1995).

A despeito das diferenças teóricas, as autoras parecem nos ajudar a olhar para a escola como um espaço generificado, bem como a questionar a representação binária de gênero que tem sido utilizada para justificar o desempenho escolar inferior dos meninos na oposição entre “meninas bem comportadas e com desempenho adequado” *vs*. “meninos indisciplinados e com desempenho insuficiente”. Como demonstrei anteriormente, essa oposição não parece ser suficiente e pretendo nuançá-la ao estudar meninos que são considerados bons alunos, como eles se relacionam com as demais crianças e com a escola.

2. PESQUISA EMPÍRICA

O destaque para a avaliação positiva de determinados meninos nas pesquisas de Marília Carvalho (2003, 2009), em confronto com as explicações comuns para os indicadores educacionais inferiores dos garotos, suscitou o interesse por realizar uma pesquisa qualitativa na qual pudesse identificar alunos avaliados positivamente por suas professoras[4] e, sobretudo, conhecer as interações destes meninos com as demais crianças.

Em diálogo com a literatura sobre a temática, pretendia contribuir para nuançar a compreensão de como processos do cotidiano escolar podem incidir na produção de trajetórias escolares mais conturbadas entre os garotos. Neste sentido, admitindo as relações entre pares como um dos aspectos dos regimes de gênero das escolas (CONNELL, 1996), tinha como objetivo compreender como "bons alunos" articulavam a avaliação positiva de suas professoras e a interação em seus grupos de pares, buscando desvelar estratégias utilizadas pelos meninos para estabelecer relações positivas com a escola, conhecer disputas de poder e concepções coletivas de masculinidades entre os alunos.

"Bom aluno" é um termo aqui utilizado para identificar meninos que, a partir da perspectiva de suas professoras, correspondem às expectativas escolares. Não pretendo assumir a avaliação escolar como foco de análise, nem mesmo identificar o grau de aprendizagem das crianças. Também não se trata de desconsiderar a variedade de concepções do que é ser ou não "bom aluno" para cada professora, mas de identificar alunos que ao serem bem avaliados, correspondem às expectativas escolares e demonstram maiores probabilidades de estabelecer uma trajetória escolar positiva. No contexto escolar, é a partir da avaliação das professoras que as crianças são reprovadas ou aprovadas, encaminhadas para atividades de reforço escolar, assim como obtém retornos formais e informais a respeito de seu desempenho.

Cabe destacar ainda que grande parte das pesquisas sobre gênero e desempenho escolar têm se dedicado a analisar a perspectiva das professoras

[4] Como a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental é realizada predominantemente por mulheres, irei me referir aos professores e às professoras no feminino.

sobre as diferenças de desempenho entre meninos e meninas, problematizando como “gênero” perpassa a maneira como as crianças são avaliadas em critérios explícitos, mas também muitas vezes implícitos para as próprias professoras (CARVALHO, 2012).

Ainda interessada nos estudos sobre o cotidiano escolar, sem desconsiderar a avaliação das professoras como uma variável com impacto na trajetória dos alunos, eu buscava atentar para a lacuna de pesquisas sobre as interações entre alunos e alunas, explorando a temática a partir de outra perspectiva. Baseada na literatura anglófona (CONNELL, 1996; EPSTEIN *et al*, 1998), tinha como hipótese inicial que “ser bom aluno” provavelmente era desvalorizado nas concepções coletivas de masculinidade das crianças, e que, por isso, os meninos teriam que “negociar” esta posição perante seus pares, tarefa que imaginava árdua e que deveria contribuir para uma maior probabilidade de apresentarem trajetórias escolares conturbadas.

Tendo em vista a possibilidade de dialogar com a literatura sobre a temática, considerando que há poucas pesquisas nos Ensinos Fundamental II e Médio, assim como em escolas privadas (CARVALHO, 2012), decidi por realizar esta pesquisa em uma escola pública de Ensino Fundamental I. Para o objetivo desta pesquisa, também julguei pertinente focar as observações do cotidiano escolar nos últimos anos dessa etapa de Ensino, apostando que, em razão do maior tempo no sistema escolar, seria mais fácil encontrar meninos reconhecidos enquanto “bons alunos” tanto pelo corpo docente, quanto pelas crianças.

Além disso, considerei que seria importante encontrar uma escola que permitisse a realização da pesquisa, mas não avaliei como relevante definir *a priori* um perfil específico de “escola pública”, sabidamente heterogênea em recursos materiais, perfil de alunos e alunas, professoras, região, entre outros. Reconheço, entretanto, a necessidade de contextualizar o local das observações realizadas, o que também me levou a aplicar questionários socioeconômicos com as famílias e as crianças.

Como uma possibilidade de entrar em campo, em junho de 2014 conversei com Tatiana[5], uma colega e minha veterana do curso de Pedagogia que há alguns anos trabalhava em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo. Tatiana mostrou-se muito solícita e fez o primeiro contato com a equipe de professoras do 4 º ano de sua escola, assim como agendou uma reunião com a coordenação para que eu pudesse explicar a proposta da pesquisa.

Após o contato inicial realizado pela professora Tatiana, conversei pessoalmente com o coordenador e agendamos uma reunião para que eu pudesse falar com o professor Alberto e a professora Fabiana, docentes dispostos a participar da pesquisa a partir do contato feito por Tatiana. Até aquele momento, o meu objetivo era escolher apenas uma turma para realizar as observações, considerando o que me falassem sobre alunos avaliados como “bons” em cada uma delas.

Apesar desse planejamento inicial, no dia da reunião marcada a professora Fabiana não compareceu à escola e temendo demorar muito para dar prosseguimento à pesquisa, acabei decidindo por observar a turma de Alberto. Ao tomar essa decisão, considerei também que ele havia ressaltado que sua turma era muito boa e que teria muitos bons alunos nela. Posteriormente, tal escolha pareceu acertada, pois a professora Fabiana teve alguns problemas de saúde neste semestre, ficando afastada da escola em parte do período em que realizei as observações em 2014.

Na conversa inicial com o professor expliquei a pesquisa e alguns procedimentos metodológicos. Entre os procedimentos, deixei explícito que não gostaria de ser apresentada como professora, tendo em vista o intuito de estabelecer uma relação com as crianças em que eu não estivesse associada com uma adulta necessariamente responsável por ensinar ou controlar o que era certo ou errado entre elas. Além disso, nesse mesmo dia entrevistei o professor para que eu pudesse saber um pouco sobre a sua trajetória, sua percepção em relação à

---

5 Todos os nomes relacionados à pesquisa empírica são fictícios.

turma e sobre os alunos, tentando identificar quem eram os “bons alunos” em sua avaliação.

No dia seguinte, comecei a pesquisa com a turma do professor. No contato inicial com as crianças, tentei explicar todo o percurso escolar até o mestrado, apresentando-me como uma aluna que estaria fazendo a pesquisa de mestrado naquela escola. Disse também que no mestrado escolhíamos um tema para estudar mais profundamente e que eu havia escolhido estudar sobre o dia-a-dia dos alunos e alunas na escola e, por isso, ficaria com elas alguns dias da semana até o final do ano.

As observações foram realizadas, em média três vezes por semana e durante um período mínimo de três horas. Em todos os dias de observação busquei acompanhar ao menos um dos momentos em que as crianças normalmente interagiam sem a interferência constante de adultos: entrada, recreio ou saída. Também observei aulas de Educação Física e Leitura com outras professoras, estive presente em reuniões do corpo docente, em duas reuniões de pais e em uma feira cultural organizada na própria escola. As observações ocorreram no período de setembro a dezembro de 2014.

Com a autorização de pais, mães ou responsáveis, realizei entrevistas semiestruturadas com 22 crianças (14 meninas e 8 meninos) dessa turma[6]. Apesar de conhecer orientações para realizar entrevistas com crianças em duplas ou grupos, como um dos meus objetivos era ter informações sobre as relações das crianças entre si, acabei optando por fazer entrevistas individuais, evitando que a presença de outras crianças inibisse ou influenciasse no que seria contado. Para criar uma situação de entrevista mais tranquila, optei por realiza-las mais de um

---

[6]Foram assinados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos familiares e responsáveis (Anexo B). Entrevistei apenas as crianças que quiseram participar da pesquisa, questionando-as diretamente sobre suas disponibilidades. Além disso, também fiquei atenta a outros tipos de sinais que me mostrassem a falta de vontade de ser entrevistada/o. Como exemplo, nesta turma percebi que além de não me devolver o Termo de Consentimento, uma menina evitava ficar perto ou falar comigo. Considerei sua atitude como o desejo de não participar da pesquisa e respeitei a sua decisão.

mês depois de ter iniciado as observações, após conhecer as crianças e ter interagido no cotidiano escolar com elas.

O roteiro das entrevistas (Anexo C) contem três eixos. Na primeira parte procurei conhecer um pouco sobre cada criança: o que faziam fora da escola, onde moravam, se estudaram na mesma escola durante todos os anos do Ensino Fundamental. Já na segunda parte tentei interrogar o que elas pensavam que era ser um bom aluno ou uma boa aluna; quem elas identificavam como bons ou maus alunos da turma; e se consideravam que eram bons ou maus alunos. Na última parte do roteiro questionei com quem elas fariam e com quem elas não fariam atividades escolares, aproveitando para conhecer alianças de amizade e relações de poder entre as crianças.

Além das entrevistas, as crianças responderam um questionário socioeconômico (Anexo D)[7]. Entre as perguntas do questionário havia uma questão para a autodeclaração racial de acordo com os critérios de cor/raça estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com exceção das respostas sobre cor/raça, avaliei como insuficientes as informações obtidas por meio do questionário aplicado às crianças e resolvi elaborar um questionário para ser preenchido diretamente pelos familiares. No novo questionário havia perguntas sobre a escolaridade dos pais e das mães (ou de outros responsáveis dependendo da composição familiar da criança), bem como sobre a renda familiar em salários mínimos (Anexo E). Ao todo consegui a resposta de apenas 15 familiares e, por isso, as informações fornecidas serão utilizadas de modo complementar a outras informações.

Ao final do ano letivo, o professor também classificou racialmente os alunos e alunas da turma, utilizando as categorias definidas pelo IBGE.

Apesar do grande volume de material produzido nesse período, acabei decidindo por continuar o trabalho de pesquisa empírica no primeiro semestre de 2015. Sentia que seria profícuo ampliar o tempo de pesquisa empírica, buscando me afastar de uma visão sobre o cotidiano escolar imbuída de minhas experiências

---

[7] O questionário foi construído a partir da adaptação do questionário elaborado por Pereira (2015).

como professora. Ponderava também a possibilidade de encontrar novos meninos considerados bons alunos e observá-los em interação com outras crianças, em outra turma. Igualmente importante para essa decisão foi ter realizado as observações numa turma com um professor, homem, uma situação ainda rara nas escolas durante o Ensino Fundamental I. Tal situação, não prevista no momento inicial da realização da pesquisa empírica, poderia estar influenciando os resultados observados, desconfiança que surgiu ao pensar que no Reino Unido, uma das medidas propostas para diminuir a diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas era o incentivo ao ingresso de mais homens na carreira docente *(*EPSTEIN*, D. et al,* 1998).

Esta ideia é polêmica e tem sido problematizada, mas por ora é importante ressaltar que a pouca atenção inicial dada por mim ao fato de ser um professor homem é decorrente tanto do foco deste trabalho estar nas interações das crianças com seus pares, quanto devido à possibilidade de pensar em masculinidades e feminilidades como práticas que não necessariamente estão presas a corpos designados como de homens e mulheres (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Se a profissão docente pode ser considerada “feminina”, essa característica não depende exclusivamente do fato de ser praticada ou não por mulheres, mas dos sentidos compartilhados em torno da profissão (CARVALHO, 1999). Apesar das inúmeras possibilidades de discutir o assunto, não queria correr o risco de estar vinculada a esta questão que não constitui o objeto de pesquisa e, por isso, decidi continuar as observações, dessa feita em uma turma em interação com uma professora.

A escolha por continuar o trabalho de campo no ano seguinte também trouxe desvantagens. A principal delas me parece ser a própria alteração do ano letivo, envolvendo a desagregação daquela turma de 4º ano, entre diferentes turmas de 5º ano. Nesse processo, crianças importantes durante as observações realizadas em 2014 também mudaram para outras escolas em 2015.

Não afirmaria se tratar de uma nova pesquisa porque os benefícios de já conhecer parte das crianças e o corpo docente foram evidentes ao longo do trabalho de campo no ano de 2015. No entanto, todas as alterações trouxeram,

mesmo que na mesma escola e com muitas crianças em comum, um contexto diferente de observação, exigindo novas entrevistas e o estabelecimento de novas relações com as crianças e com a professora. Avalio que a observação contínua durante um ano letivo em uma escola poderia ser mais frutífera à pesquisa, no entanto, os prazos para a realização do mestrado também seriam um obstáculo. Feitas essas ressalvas, a escolha por continuar o trabalho no ano letivo seguinte, acompanhando algumas crianças e incorporando novos sujeitos às observações me pareceu a mais adequada.

2.1 Planejando a continuidade da pesquisa empírica

Considerando a preocupação abordada, queria aproveitar que já tinha estabelecido contato com a escola e com as crianças, para iniciar as observações desde o primeiro dia de aula do ano letivo de 2015. Apostava que tal continuidade poderia me permitir aprofundar a percepção do cotidiano escolar; observar as interações dos alunos em uma turma com uma professora; incorporar mais meninos considerados bons alunos na análise; estreitar as minhas relações com as crianças.

No final do ano letivo, as turmas de 4º ano foram misturadas, dando origem a novas turmas de 5º ano. Rafael e Daniel, dois alunos avaliados positivamente pelo professor Alberto estavam na mesma turma e, por isso, decidi que no ano seguinte continuaria a observação na turma deles, com a esperança de que houvesse mais meninos “bons alunos” nesse novo agrupamento.

Ainda em dezembro de 2014, um professor e uma professora ficaram responsáveis por duas das turmas de 5º ano formadas para o ano seguinte, mas aquela turma que eu pretendia observar permaneceu sem professora até o início do ano seguinte. A turma foi preterida pelos professores disponíveis, porque nela também estava Danilo, um aluno reprovado por frequência insuficiente e com um histórico de relação conturbada com a escola que, entre diversos problemas e situações mencionadas, teria batido na professora daquele ano de 2014.

Restava-me, portanto, aguardar o ano letivo seguinte e verificar quem seria a professora da turma que eu pretendia observar, na qual além de Danilo, considerado um aluno muito difícil, havia nove crianças da turma de 4º ano com as

quais eu já tinha estabelecido um contato mais próximo durante o segundo semestre de 2014, incluindo Rafael e Daniel, os dois meninos considerados “bons alunos” pelo professor Alberto.

Mesmo sem saber quem seria a nova professora, combinei com a diretora e com o coordenador que eu gostaria de continuar as observações no ano seguinte. Neste momento não conversamos sobre detalhes da continuação do trabalho, mas a diretora reforçou que a escola estava aberta para a realização da pesquisa e me convidou para observar o planejamento do ano letivo de 2015 no início de fevereiro.

2.2. Segunda etapa da pesquisa empírica

Em fevereiro de 2015 fui à escola no período da manhã, com a expectativa de conhecer a professora designada para a turma que eu gostaria de observar. Neste dia fui surpreendida ao perceber que a professora responsável por aquela turma era Tatiana, justamente a minha colega que havia auxiliado nos contatos para a realização da pesquisa naquela escola. Mesmo com o receio de realizar a pesquisa com uma colega, mantive o planejamento inicial ponderando a vantagem de acompanhar as crianças da turma já conhecida. Conversei com a professora e obtive a autorização para observar a turma dela.

Neste primeiro dia de contato expliquei que estava interessada em acompanhar algumas crianças no 5º ano, sem nominar os alunos e as alunas que me interessavam, buscando não influenciar a sua percepção em relação à turma. Além disso, também retomei os objetivos da pesquisa e os mesmos procedimentos metodológicos explicitados ao professor anterior. Após a autorização para realizar o trabalho de campo, acompanhei a turma designada a Tatiana do dia 4 de fevereiro até o dia 6 de julho de 2015.

Durante aqueles meses frequentei a escola de duas a três vezes por semana e, assim como no ano anterior, por um período mínimo de três horas, buscando sempre acompanhar a entrada, saída ou o recreio. Além das aulas de Tatiana, observei algumas aulas de Educação Física e de Leitura ministradas por outras professoras. Também participei da festa junina, acompanhei as crianças em duas

excursões, uma atividade em um estabelecimento do bairro, bem como participei de três “reuniões de pais” [8].

Assim como no ano anterior, com a autorização dos pais, mães ou responsáveis, entrevistei 22 crianças da turma (11 meninas e 11 meninos), incluindo sete crianças que eram da turma anterior[9]. Não foram entrevistadas três meninas e três meninos que não quiseram participar. Além disso, as crianças também responderam ao mesmo questionário socioeconômico, incluindo a pergunta sobre autoclassificação racial[10]. Vinte e uma famílias responderam ao questionário sobre o grau de escolaridade do pai, da mãe ou dos responsáveis, bem como informaram a renda familiar. A maioria delas preencheu o questionário nas reuniões de pais, mas uma minoria recebeu o questionário pelos alunos e alunas.

Também buscando manter procedimentos parecidos aos do ano anterior, depois de um mês e 15 dias do início das aulas, realizei uma entrevista semiestruturada com a professora, perguntando sobre sua percepção em relação à turma, aos alunos e às alunas. Ao longo do semestre, no entanto, percebi que a avaliação da professora sobre determinadas crianças parecia estar sofrendo algumas alterações e, diferentemente do que realizei durante o ano de 2014, decidi fazer uma nova entrevista nos últimos dias de campo, momento em que também pedi que classificasse racialmente os alunos e alunas, de acordo os critérios de cor/raça do IBGE.

Avalio que também poderia ter sido feita uma nova entrevista com o professor no ano anterior, tendo em vista que a entrevista com ele foi realizada em nosso primeiro contato, e, portanto, numa relação mais distanciada. Apesar disso, julgo que acabei obtendo muitas informações sobre a maneira como o professor avaliava os alunos por meio de conversas informais e da observação do cotidiano escolar.

---

[8]Em outubro, após ter finalizado as observações na escola, participei da reunião de pais do 3º bimestre com o intuito de obter um número maior de questionários socioeconômicos respondidos.

[9]A aluna Patrícia não quis ser entrevistada novamente e foi a única aluna observada no 4º ano que não foi entrevistada em 2015.

[10] Uma aluna não quis responder ao questionário.

Por último, baseada em discussões da Sociologia da Infância, gostaria de frisar que por ter como objetivo me aproximar das crianças para observar como elas interagiam em diversos momentos, inclusive fora da sala de aula e longe da professora ou do professor, ao longo de toda a pesquisa empírica busquei evitar assumir posturas de autoridade sobre as crianças, dizendo o que era certo ou errado, bem como evitei propor atividades a elas. Esta postura teórico-metodológica esteve baseada principalmente na proposta de “adulto atípico” de Corsaro (2005).

Admitindo como um dos desafios das pesquisas com crianças a percepção delas em relação aos adultos enquanto “pessoas poderosas e controladoras” (p. 443), o autor relata que para fazer pesquisas etnográficas com crianças buscou observar a maneira como os adultos se relacionavam com elas, percebendo que geralmente as interações aconteciam de modo “ativo e controlador” (p. 447). Assim, ao longo de suas pesquisas em pré-escolas nos Estados Unidos e na Itália, Corsaro tentou evitar posturas que denominou de “típicas” tais como: fazer perguntas sobre as quais já sabia a resposta apenas para tornar a interação um momento de aprendizagem ou para testar o conhecimento das crianças; interagir apenas em espaços específicos da escola ocupados por crianças e adultos, enquanto outros espaços pareciam ocupados unicamente pelas crianças (como os tanques de areia); intervir em situações de problemas entre as crianças; dizer o que é permitido e o que não é permitido na escola.

A proposta de “adulto atípico” tem sido criticada e os limites éticos de sua postura questionada, supondo-se que o autor tenha buscado se passar por criança, como numa tentativa de simulacro. Corsaro chega a afirmar no artigo citado que em nenhum dos espaços deixou de ser visto como adulto, mas utiliza a expressão “criança grande” como equivalente para “adulto atípico”, o que na minha perspectiva pode contribuir para fundamentar as críticas ao autor.

Assim, tanto o trabalho de Corsaro (2005), quanto as críticas a sua proposta, mesmo que referentes a pesquisas com crianças menores, ajudaram-me a pensar na minha entrada em campo, nas posturas que assumiria diante dos alunos e alunas, buscando: 1. explicitar que eu estava na escola realizando uma pesquisa de mestrado sobre o cotidiano escolar delas; 2. evitar posturas “típicas” de adultos,

principalmente o controle e a intervenção constante nas interações entre alunos e alunas.

Essas reflexões me pareceram extremamente importantes, porque minhas experiências anteriores no espaço escolar como adulta aluna de Pedagogia e professora tinham o caráter de intervenção e ensino, mas naquele momento eu queria saber como as crianças interagiam. Assim, pareceu-me pertinente tentar me aproximar delas, tanto participando de atividades e ocupando espaços que as professoras e professores normalmente não ocupavam (como os brinquedos do parque e a quadra), quanto me tornando alerta para evitar intervir nas interações, dar broncas, entre outras atitudes de controle. Neste sentido, as reflexões de Corsaro (2005) sobre "adulto típico", parecem ter me ajudado a me distanciar de posturas bastante vinculadas a minha experiência como professora.

Evidentemente tal postura não é facilmente aplicável, envolvendo dilemas éticos, por exemplo, sobre quando intervir em relações injustas entre as crianças, o que evidencia, por exemplo, que as interações entre adultos e crianças muitas vezes são perpassadas não apenas pelo controle, mas também pelo cuidado. Além disso, os lugares de adulto e de criança na escola parecem ser bastante delimitados e muitas vezes eu mesma me cobrava para assumir uma postura considerada adequada para um adulto naquele espaço, por exemplo, sentindo-me constrangida por estar brincando de pega-pega alto[11] na presença de outros adultos, ou mesmo vivendo dificuldades com funcionários que muitas vezes esperavam a minha intervenção ou ajuda no espaço escolar.

Além disso, se em nenhuma situação é possível ser neutro, nessa pesquisa não era diferente: a minha simples presença tinha implicações em campo e me exigia ponderar como interagir com as crianças em diferentes situações. Estar próxima de determinadas crianças afastava outras, assim como não dizer nada em situações de conflito também poderia ser muito significativo. Neste sentido, minhas decisões ao longo da realização da pesquisa empírica foram subsidiadas pelas

[11]Muitas vezes as crianças me convidavam para brincar de pega-pega alto, em que espaços altos da escola, como alguns bancos de concreto e o palco, eram considerados áreas em que "os perseguidos" não poderiam ser pegos. O fato de ter essa área protegida fazia com que os participantes do pega-pega tentassem atravessar o espaço de um lugar alto para o outro, normalmente correndo, o que parecia ser entendido como perigoso pelos adultos da escola.

contribuições teóricas da Sociologia da Infância e suas problematizações sobre a importância de se considerar a hierarquia e diferença de poder entre o/a pesquisador/a, enquanto um adulto, e seus sujeitos de pesquisa (DELGADO; MÜLLER, 2008). Cabe ressaltar que a pesquisa foi orientada pelos princípios éticos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA

A escola onde a pesquisa foi realizada está localizada em perímetro urbano, na Zona Oeste da cidade de São Paulo e pertence à Rede Municipal de Educação. De acordo com as informações disponíveis no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a unidade escolar está classificada no Grupo 5 do Índice de Nível Socioeconômico (Inse). Este indicador varia do Grupo 1 ao Grupo 7, em que no Grupo 1 há uma concentração maior de alunos e alunas com menores níveis socioeconômicos e no Grupo 7 uma maior concentração de alunos com altos níveis socioeconômicos. No Grupo 5 há 19,26% das escolas brasileiras, enquanto o Grupo 2 é o que concentra uma maior proporção (23,44%) e o Grupo 7 a menor (1,04%). O Indicador foi calculado pelo INEP a partir da média aritmética simples da medida socioeconômica dos alunos e alunas, considerando informações sobre renda familiar, posse de bens, contratação de serviços de empregados domésticos e escolaridade dos pais, mães ou responsáveis[12] (BRASIL, 2014). Ainda que passível de críticas, o indicador do INEP é apresentado como uma possibilidade de caracterizar a condição socioeconômica dos alunos e alunas considerando o contexto nacional.

Do total de 55 famílias dos alunos e alunas das turmas observadas, obtive retorno de 36 questionários socioeconômicos respondidos (15 questionários do 4º ano e 21 do 5º ano), sendo dois deles de famílias que já tinham respondido no ano letivo anterior. Como não houve alterações nas informações sobre as famílias que responderam nos dois anos letivos, esses questionários foram considerados apenas uma vez, totalizando 34 questionários.

No questionário foram incluídas perguntas sobre a escolarização do pai e da mãe, mas com a orientação de que o preenchimento levasse em consideração a

---

[12]Ainda em sua primeira versão, o Inse pretende ser um meio de contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames nacionais e utilizou como critérios as informações disponibilizadas pelos alunos e alunas de 5º e 9º ano na Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb) e na Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil), assim como dos alunos e alunas do 3º ano que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2011. Para maiores informações, consultar a nota técnica disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf

composição familiar da criança. Por exemplo, caso a criança morasse apenas com a madrinha, essa seria a escolarização considerada e declarada. Entre os 34 questionários respondidos, a escolarização dos familiares parece estar concentrada no Ensino Fundamental incompleto (12 mães e 10 pais) e no Ensino Médio completo (9 mães e 9 pais). Também há cinco mães com o Ensino Superior (incompleto ou completo), mas nenhum pai das crianças chegou a cursar este nível de ensino. Em pesquisas futuras, poderia ser frutífero estudar possíveis efeitos que a reversão do hiato de gênero pode ter nas relações inter-geracionais dentro dos grupos familiares:

Tabela 1 – Escolaridade de pais e mães dos alunos e alunas

	Fundamental incompleto	**Fundamental completo**	**Ensino Médio incompleto**	**Ensino Médio completo**	**Ensino Superior incompleto**	**Ensino Superior completo**	**Curso Técnico**	**Total**
Mãe	12	1	4	9	3	2	2	33
Pai	10	5	6	9	0	0	1	31
Total	22	6	10	18	3	2	3	64

Além de informações sobre a escolaridade, nos questionários havia um campo para o preenchimento sobre a renda mensal das famílias. Dos 34 questionários considerados, uma família optou por não responder este tópico. Entre as 33 famílias que ofereceram essa informação, 20 recebiam de 1 a 2 salários mínimos[13].

[13]Foram considerados os valores dos salários mínimos de São Paulo nos anos de 2014 e 2015, respectivamente, R$810,00 e R$905,00.

Tabela 2 – Renda mensal das famílias

Renda familiar em salários mínimos	**Quantidade de famílias**
Abaixo de 1	4
De 1 a 2	20
Mais de 2 a 3	3
Mais de 3 a 4	3
Mais de 4 a 5	2
Acima de 5	1

A maioria dos familiares trabalhava em ocupações de baixa qualificação formal, como caminhoneiro, auxiliar de serviços gerais, diarista, babá, auxiliar de limpeza, costureira, mecânico, operador de máquina, pedreiro, empregada doméstica, entre outros. Sete mães se declararam como “donas de casa”. São exceções no grupo uma das mães que concluiu a Licenciatura em Pedagogia e trabalhava como professora de Educação Infantil; um pai formado em curso técnico em Enfermagem e trabalhava em um hospital particular de elite em São Paulo; uma mãe que trabalhava como corretora de imóveis; um pai que trabalhava como corretor de seguros.

Durante as entrevistas e em conversas informais, identifiquei que o local de moradia das crianças podia ser dividido em três favelas localizadas de 2 até 3 km de distância da unidade escolar; uma área de moradia popular localizada a 800m da escola e construída em parceria com o poder público municipal; e por último em casas no entorno da escola ou do bairro. As favelas e a moradia popular eram destacadas por alunos e alunas para indicar seu local de moradia e às vezes como uma referência de pertencimento ao mencionar cada espaço como “comunidade”. Já as áreas “em torno” não eram evocadas com nomes específicos.

No ano de 2015, nos períodos matutino e vespertino, a unidade escolar tinha um quadro docente de 49 professoras e professores, uma coordenadora e um coordenador pedagógico, uma diretora, uma vice-diretora e uma assistente de direção. Atendia a um total de 610 alunos e alunas, sendo 304 estudantes de Ensino Fundamental I e 306 de Ensino Fundamental II. No período matutino estudavam apenas crianças de 1º ao 4º ano, enquanto no período vespertino

estudavam crianças e jovens de 5º ao 9º ano. No período noturno, havia turmas de Educação de Jovens e Adultos[14].

No térreo do prédio escolar, havia espaços normalmente destinados ao lazer e recreio das crianças: um “quintal”, área cimentada e descoberta na frente da escola; uma quadra grande coberta; uma quadra pequena descoberta; um parque com escorregador, balanço e outros brinquedos de madeira; um pátio coberto com banheiros divididos por sexo e uma cantina.

Ainda no térreo havia três salas em espaço externo que no ano de 2014 eram ocupadas regularmente por turmas de alunas e alunos, mas no ano de 2015 foram transformadas em espaços para reuniões, exibição de filmes ou atividades diferenciadas. Além disso, na escola havia uma sala multimídia equipada com armários, espelhos, cadeiras, barra de ferro para aulas de dança, um projetor, uma televisão e um aparelho de DVD; uma sala de leitura com estantes cheias de livros em toda a extensão de três paredes, amplas janelas, uma televisão, quatro mesas coletivas para as crianças e uma mesa individual para a professora, todas em boas condições de conservação; uma sala de informática com projetor e computadores em quantidade suficiente para as crianças se sentarem em duplas durante as aulas; uma pequena sala, utilizada para atividades de rádio, aulas de recuperação e também como estoque de materiais.

Ainda no térreo, em espaço de acesso restrito havia a Sala das Professoras, os banheiros mais utilizados pelas profissionais da escola, as salas da direção, coordenação, secretaria e uma sala de atendimento complementar (no contraturno) às alunas e aos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação.

No andar superior havia 12 salas de aulas nos dois lados de um longo corredor, duas escadas de acesso em suas extremidades e um elevador que não cheguei a ver em funcionamento. Neste piso também havia um banheiro com adequação para cadeirantes, banheiros separados por sexo e um bebedouro.

---

[14]Essas informações foram fornecidas por uma coordenadora, após a finalização das observações na escola. Não tive acesso à quantidade de funcionárias da limpeza e cozinha, aparentemente composta por uma maioria de mulheres, trabalhando em regime de trabalho terceirizado.

As salas eram compartilhadas entre os períodos de aula e, em geral, eram equipadas com uma lousa grande e armários para uso das professoras das turmas de Ensino Fundamental I. Professoras especialistas e do Ensino Fundamental II normalmente utilizavam armários individuais localizados na Sala das Professoras.

3.1 Sobre a diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas no contexto de pesquisa

Em conversa inicial com o coordenador da escola, este explicitou não perceber qualquer diferença em relação ao desempenho escolar de meninos e meninas, afirmando que os meus dados deveriam estar desatualizados. Em seguida, contou que tinha ocorrido uma palestra sobre “gênero” na escola - termo que eu ainda não tinha usado durante a minha explicação - e que havia percebido ter considerado pior uma menina falando palavrão, quando comparado a um menino, mas que após a palestra tinha questionado esse tipo de postura. Neste momento também falou que poderia parecer “clichê”, mas em sua concepção as diferenças de desempenho eram diferenças entre as famílias que davam suportes distintos às crianças.

Naquele momento, interpretei a fala do coordenador como um desinteresse na minha pesquisa com recorte em gênero, mas posteriormente também ponderei a possibilidade de tratar-se de um receio de assumir diferenças como uma atitude que indicaria preconceito, conforme tem sido relatado na literatura educacional (CARVALHO, 2009, p. 35).

Além disso, aquele questionamento foi provocativo para que eu refletisse sobre como fazer a “transição” de um problema evidenciado em indicadores educacionais, para uma pesquisa de caráter qualitativo em um contexto específico. Sem o intuito de responder completamente a esse desafio, o questionamento do coordenador posteriormente me levou a realizar um levantamento sobre a quantidade de meninos e meninas que teriam reprovado em todos os anos do Ensino Fundamental I e II naquela escola ao final do ano letivo de 2014, como um dos dados que poderia sinalizar para a construção de trajetórias escolares mais conturbadas entre os meninos naquele contexto.

Naquela escola também seria possível perceber indícios de desigualdades educacionais em que gênero se mostraria como uma categoria analítica relevante? Essa pergunta passou a acompanhar o meu trabalho e ainda que de forma pontual, apresentarei alguns dados sobre reprovação. Cabe a ressalva de que, anteriormente, tentei fazer esse levantamento também em relação à composição de alunos e alunas indicados para atividades de recuperação, porém, ao perceber que tais atividades não eram realmente desenvolvidas e que muitas professoras comentavam que não indicavam as crianças para as atividades, considerei que tal dado poderia ser irrelevante para o objetivo aqui delimitado.

Resolvi, portanto, consultar as listas das turmas de 2014 nas quais estavam discriminadas as crianças e jovens que haviam sido reprovados naquele ano letivo. Infelizmente, nessas fichas não havia informações sobre sexo e cor/raça, portanto considerei os nomes das crianças para levantar a quantidade de meninos e meninas que teriam sido reprovados. Neste levantamento, verifiquei 75 reprovações do 1º ao 9º ano, sendo 47 meninos de um total de 305 alunos, e 28 meninas de um total de 276 alunas. Considerando estes dados, podemos verificar uma maior quantidade e uma maior porcentagem de reprovação de meninos (15,4%), quando comparados com as meninas (10,14%).

Para analisar estes dados, diferenciando as reprovações no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II, é necessário ponderar que em 2014 a Rede Municipal de São Paulo alterou sua organização escolar. Até 2013, além das reprovações por frequência, alunos e alunas eram reprovados no 5º e 9º ano por desempenho nas disciplinas, mas a partir de 2014 passaram a ser reprovados nos 3º, 6º, 7º, 8º e 9º anos. Desse modo, além das reprovações por frequência insuficiente, nos cinco anos do Ensino Fundamental I, as crianças poderiam ser reprovadas no 3º ano, enquanto no Ensino Fundamental II poderiam ser reprovadas em todos os anos escolares.

Já com essas mudanças em vigor, no Ensino Fundamental I ficaram retidas 13 crianças, sendo nove meninos de um total de 191 e quatro meninas de um total de 177, representando, portanto, a reprovação de 4,7% dos meninos e de 2,25% das meninas dessa etapa de ensino. No Ensino Fundamental II, houve um total de

60 reprovações, sendo 36 meninos de 114 e 24 meninas de 99, o que representa 33% dos meninos e 24,24% das meninas.

Neste caso, portanto, caberia ponderar o impacto das recentes alterações na trajetória escolar de alunos e alunas, bem como a possível intensificação das desigualdades de gênero que perpassam a escolarização, com maior risco de reprovação de meninos e, principalmente, de meninos negros (ROSEMBERG, MADSEN, 2011; SILVA *et al,* 1999), embora não tenha tido acesso a dados sobre raça/cor dos alunos que me permitisse considerar a incidência de reprovação entre meninos brancos e negros nesta escola.

Ainda como uma tentativa de recuperar dados locais que permitissem pensar o contexto de realização da pesquisa, durante o levantamento, pude verificar que em 2014 havia uma sala de 6º ano com um total de 20 nomes de meninos e cinco nomes de meninas. Intrigada com a desproporção entre os sexos na turma, perguntei a uma professora se havia algum motivo especial para aquele agrupamento. A professora me informou que a turma tinha sido um 4º ano montado com alunos e alunas que não estavam alfabetizados no final do ciclo, de acordo com diretriz anterior da prefeitura[15]. Apesar da diretriz da prefeitura acontecer em relação apenas ao último ano do Ensino Fundamental I, desde aquele momento a escola tinha decidido por manter os alunos e as alunas daquela turma no mesmo agrupamento ao longo dos anos seguintes, justificando que dessa maneira poderiam oferecer um trabalho diferenciado. Posteriormente, também fiquei sabendo que no ano de 2015 entrou uma nova aluna na turma, uma menina transexual.

As implicações da decisão de manter aquele agrupamento de 4º ano ao longo dos anos posteriores podem ser problematizadas, mas para este estudo interessa tanto considerar a presença maciça de meninos quanto de uma menina transexual na composição de uma turma considerada fraca, o que acaba por

[15] No âmbito do Programa “Ler e Escrever” os alunos e alunas que não estivessem alfabetizados até o último ano do Ensino Fundamental I, naquele momento ainda com 4 anos de duração, poderiam ser agrupados em uma turma que participaria do Projeto Intensivo no Ciclo I.

reafirmar “gênero” como uma categoria analítica pertinente para o estudo de desigualdades educacionais também naquele contexto específico.

3.2 Sobre as turmas pesquisadas: sexo, idade e raça

Durante o segundo semestre de 2014, observei uma turma de 4º ano inicialmente composta por 27 crianças (10 meninos e 17 meninas). No entanto, ao longo do semestre, duas meninas e dois meninos saíram da escola em momentos diferentes, de modo que ao final do ano, a turma tinha 23 crianças (8 meninos e 15 meninas). De acordo com os questionários preenchidos pelas crianças, a maioria delas tinha entre 9 e 10 anos, com exceção de Irene e Carlos que tinham 12 anos[16]. Já no primeiro semestre de 2015 observei uma turma de 5º ano composta por 28 crianças (14 meninos e 14 meninas). Naquele momento a idade delas variava entre 10 e 11 anos, com exceção de Irene que completou 13 anos e do aluno Danilo que tinha 12 anos por ter reprovado o 5º ano em 2014[17].

Para estabelecer a composição racial da turma, recorri a autoclassificação das crianças e a heteroclassificação delas pelos professores Alberto e Tatiana, utilizando as categorias de cor/raça do IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena). A alta convergência entre as categorias do IBGE e aquelas utilizadas espontaneamente pelos entrevistados tem sido um dos argumentos para justificar a pertinência dessas categorias em outras pesquisas, tal como defendido por Osório (2003)[18]. Considerando que pretos(as) e pardos(as) normalmente apresentam

---

[16]Irene havia mudado da Bahia para São Paulo e já iniciou o estudo na escola pesquisada com essa defasagem, assim como Carlos que mudou de uma cidade do interior de São Paulo no ano do início da pesquisa.

[17]Apesar de considerar que o “sexo” está “subsumido ao gênero” (NICHOLSON, 2000), como não encontrei afirmações inequívocas de outra identidade de gênero entre as crianças, ao longo da pesquisa tratarei o sexo delas como equivalente àquele designado no nascimento.

[18]Essas considerações referem-se a escolhas de entrevistados adultos, o que justificaria a adoção de outros procedimentos em pesquisas sobre os processos de classificação racial entre crianças. Como os processos de classificação racial das crianças não constituíam o objeto central dessa pesquisa optei pela utilização das categorias do IBGE.

indicadores sociais muito semelhantes (OSÓRIO, 2003, p. 24), estes serão aqui agrupados como negros.

Inicialmente me parecia importante ter informações sobre a composição racial das turmas, considerando que os indicadores educacionais dos meninos negros são inferiores aos indicadores de meninos brancos e de meninas brancas e negras. Além disso, como já abordado nas seções anteriores, ao estudar a maneira como as professoras avaliavam as crianças, Marília Carvalho (2009) verificou tanto que elas tendiam a avaliar como bons alunos um grupo maior de meninos do que de meninas, quanto que a maioria desses alunos era percebida por suas professoras como brancos. Também me parecia relevante que nessa mesma pesquisa as professoras entrevistadas tendiam a clarear crianças de melhor desempenho escolar, quando comparado com a autoclassificação racial realizada pelas próprias crianças, assim como tendiam a avaliar negativamente e com maior rigor as crianças percebidas como negras.

Ao considerar a composição racial das crianças pretendia identificar possíveis diferenças internas ao grupo de meninos, tentando estar atenta para a possibilidade de que aqueles considerados “bons alunos” fossem percebidos como brancos por suas professoras.

Cabe especificar que “raça” é entendida aqui como “raça social”, como tem sido abordado por Guimarães (2009). Trata-se de pensar que embora a noção de “raça” não se sustente biologicamente, socialmente persiste “um sistema de marcas físicas (percebidas como indeléveis e hereditárias), ao qual se associa uma ‘essência’, que consiste em valores morais, intelectuais e culturais” (GUIMARÃES, 2009, p. 30). Esse sistema existe apenas no âmbito de uma ideologia que apesar de não apresentar nenhuma realidade biológica, é extremamente eficaz na produção de diferenças e desigualdades, de modo que a noção de “raça” se justifica sociologicamente para a compreensão da ação social (GUIMARÃES, 2009, p. 67).

Optar pela classificação por meio das categorias de cor não significa abrir mão de uma discussão sobre “raça”, ao contrário, a classificação das pessoas em grupos de “cor” só pode ocorrer “se existe uma ideologia em que a cor das pessoas

tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais" (GUIMARÃES, 2009, p. 47). Ainda nessa perspectiva, "cor no Brasil é muito mais do que cor da pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato do nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor (preto, pardo, amarelo e branco)" (GUIMARÃES, 2011, p. 266).

Além de traços fenotípicos, portanto, é recorrente na literatura a noção de que também incidem na classificação por cor/raça outros elementos, tais como o *status* socioeconômico e o grau de escolaridade, sendo o processo de classificação racial brasileiro fluido e contextual. É aqui que a reflexão de Marília Carvalho (2004, 2009) se insere, a hipótese de que no âmbito da escola, o desempenho escolar das crianças também acaba por incidir na classificação racial, assim como a própria percepção racial das crianças pelas professoras pode incidir no desempenho de alunos e alunas.

Considerando as discussões sobre o caráter fluído e contextual dos processos de classificação racial, a escolha pela adoção de procedimentos de autoclassificação e heteroclassificação não tem como objetivo admitir que a realizada pelas crianças é a "certa" e a das professoras "errada" ou vice-versa. No limite, a escolha pela autoatribuição ou pela heteroatribuição racial é uma escolha entre subjetividades (OSÓRIO, 2003, p. 13) e a adoção dos dois procedimentos está baseada antes na concepção de que os processos de classificação e identificação racial são relacionais e contextuais, assim como pela possibilidade de trazer possíveis divergências para a análise[19].

Admitindo os procedimentos empregados, apresento a composição racial das turmas nas Tabelas 3, 3.1, 4 e 4.1. Analisando essas tabelas podemos perceber que na turma de Tatiana ocorreram mais divergências entre a autoclassificação e a heteroclassificação, existindo mais crianças brancas de acordo com a percepção da professora. Apesar das divergências, diferentemente

[19] Tem sido destacado como importante considerar também a autoclassificação racial daqueles que realizam processos de heteroclassificação (PIZA; ROSEMBERG a*pud* CARVALHO, 2004). O professor Alberto espontaneamente se autoclassificou como pardo, mas não questionei a professora Tatiana sobre sua autoclassificação. Eu tenderia a heteroclassificá-la como preta. Eu me autoclassifico como branca.

da pesquisa de Marília Carvalho (2009), não foi possível verificar uma tendência de branqueamento específico das crianças consideradas boas alunas.

Tatiana escolheu classificar todas as crianças entre branco, preto ou indígena, contestando o termo “pardo” por sua falta de ligação a uma identidade étnica ou política. Considerando essa exclusão, a princípio imaginei que o maior número de divergências estaria concentrado entre as categorias preto e parda. Contrariando minha expectativa inicial, apenas um aluno se autoclassificou pardo e foi considerado preto pela professora. Quatro crianças que se classificaram como pardas foram classificadas como brancas, assim como a categoria indígena parece ter abarcado crianças que a professora não considerava brancas, nem pretas.

Tanto um maior uso da categoria indígena quanto o clareamento da turma podem estar relacionados com a exclusão da categoria parda. Outras hipóteses poderiam ser levantadas para problematizar essas divergências, mas todas elas necessitariam de uma maior atenção aos processos de classificação realizados pelas crianças e pela professora, trazendo este tópico para o centro das análises, o que não será detalhado aqui.

Nas duas turmas, tanto na heteroclassificação quanto na autoclassificação, algumas crianças foram consideradas indígenas. Essas escolhas não pareciam relacionadas ao pertencimento a alguma etnia específica, mas a outras associações em relação ao fenótipo das crianças, como a combinação de um tom de pele escuro com cabelo liso.

Na turma de Alberto[20] também não foi possível perceber uma tendência específica de branqueamento das crianças com bom desempenho escolar. Mais da metade da turma de Alberto pode ser considerada negra e indígena na percepção do professor e das crianças. Já na turma de Tatiana[21], de acordo com a percepção das crianças, há mais crianças negras, enquanto na percepção da professora há

---

[20] Das 23 crianças que permaneceram na turma até o final do ano letivo, apenas 22 crianças foram consideradas. Uma menina não quis responder o questionário.

[21] Das 28 crianças que permaneceram até o meio do ano letivo, apenas 26 crianças foram consideradas. Uma menina não quis responder o questionário e outra garota não foi heteroclassificada pela professora.

mais crianças brancas. Apesar disso, ao somar as crianças consideradas pretas e indígenas por Tatiana, apenas metade da turma pode ser considerada branca.

Tabela 3 – Composição racial da turma de 4º ano (Professor Alberto) – Apenas meninos

cor/raça	Meninos	
	Autoclassificação	Heteroclassificação
Pretos	1	2
Pardos	2	2
Negros (pardos e pretos)	3	4
Brancos	3	4
Indígenas	2	0

Tabela 3.1 – Composição racial da turma de 4º ano (Professor Alberto) – Apenas meninas

cor/raça	Meninas	
	Autoclassificação	Heteroclassificação
Pretas	2	1
Pardas	8	8
Negras (pardas e pretas)	10	9
Brancas	3	4
Indígenas	1	1

Tabela 4 – Composição racial da turma de 5º ano (Professora Tatiana) - Apenas meninos

cor/raça	Meninos	
	Autoclassificação	Heteroclassificação
Pretos	3	4
Pardos	6	0
Negros (pardos e pretos)	9	4
Brancos	3	6
Indígenas	1	4
Amarelo[22]	1	0

[22]O menino que se autoclassificou como amarelo não apresentava traços orientais e nem sobrenome que indicasse tal ascendência. Ao questionar o garoto sobre por que ele havia escolhido aquela categoria, o menino olhou para o próprio braço e afirmou que se achava amarelo, indicando ter escolhido a cor a partir do seu sentido literal e não como uma metáfora das relações raciais. Tal

Tabela 4. 1 – Composição racial da turma de 5º ano (Professora Tatiana) – Apenas meninas

cor/raça	Meninas	
	Autoclassificação	Heteroclassificação
Pretas	2	5
Pardas	2	0
Negras (pardas e pretas)	4	5
Brancas	4	6
Indígenas	4	1

escolha também aconteceu durante a pesquisa de Marília Carvalho (2004). Este garoto foi heteroclassificado como branco pela professora Tatiana.

4. IDENTIFICANDO OS “BONS ALUNOS”

Apesar de considerar a pertinência de estudar os processos de avaliação escolar e como significados ligados a gênero perpassam critérios explícitos e implícitos nesses processos, aqui a perspectiva docente interessou antes como um meio para identificar os meninos que pareciam corresponder às expectativas escolares. Para este trabalho de identificação, realizei entrevistas semiestruturadas com o professor Alberto e a professora Tatiana. Nessas entrevistas tentei questionar o que eles consideravam “um bom aluno ou uma boa aluna”, assim como pedi para que me falassem sobre as turmas e sobre os meninos que consideravam “bons alunos”. Nesta seção abordarei o que o professor Alberto e a professora Tatiana afirmaram sobre o desempenho de suas turmas, identificando quais meninos eram avaliados positivamente por eles.

O professor Alberto afirmou dividir sua concepção de “bom aluno” em “termos de aprendizagem” e “em termos de responsabilidade e cuidado com as disciplinas”. Quanto à aprendizagem mencionou a importância do “domínio da leitura” e o “pensamento lógico, nas questões de matemática”. Além disso, sobre aspectos mais comportamentais, afirmou que com um aluno bom “dá pra dialogar e ele percebe as coisas que são erradas ou não” (professor Alberto).

Assim como na pesquisa de Brito (2007), Alberto indicou ainda que para ser avaliado positivamente não é necessário ter um comportamento rígido de disciplina em tempo integral, o bom aluno ou a boa aluna é aquele que “sabe o momento de brincar, sabe o momento de estudar” (professor Alberto). Recorrente nas pesquisas e no senso comum, essa frase indica que na escola as crianças precisam aprender um conjunto de procedimentos e conseguir certo equilíbrio entre “brincadeira” e “estudo”, muito embora este equilíbrio dependa das concepções das professoras sobre quais posturas são adequadas ou não, assim como não está isento de significados de gênero que acabam por colocar desafios distintos para as crianças, tal como evidenciado, por exemplo, por Carvalho (2009) e Pereira e Carvalho (2009).

Após perguntar abstratamente sobre o que era ser um bom aluno ou uma boa aluna, questionei o professor sobre quem eram os bons alunos e as boas alunas daquela turma. Justificando a partir do foco do meu estudo, o professor decidiu começar a sua fala mencionando os dez meninos, falando-me mais sobre alguns e menos sobre outros.

De diferentes maneiras, o professor acabou afirmando que todos os meninos eram bons, inclusive Leandro e Carlos que "esconderiam o leite", ou seja, apresentavam diversos problemas, mas em sua perspectiva possuíam um potencial maior do que mostravam na escola:

> Prof. Alberto: Bom, vamos começar pelos meninos, né? Por que você vai fazer um trabalho sobre os meninos. Olha, eu tenho o Rafael. O Rafael eu acho ele uma sumidade. Eu tenho o Daniel também, você vai conhecer ele, muito bom. Eu tenho o João que chegou agora de Santos, falador, mas o João tem uma abstração assim, fora de série, não consegue nem parar, fala o tempo todo. Engraçado que eu já tinha outro aluno assim, que eu vou te contar. Ele era uma figura. Voltou pro Piauí, aí o João tá substituindo, por incrível que pareça, não me livro de um falador. Eu tenho o Daniel, tenho o Rafael. Eu tenho o João. Que eu acho eles muito [ênfase na fala] bons. O Miguel ele é bom, mas ele é preguiçoso. Ele fala assim "eu sou preguiçoso, não faço e acabou". Ele é sincero. Pouca alfabetização, agora que ele tá alfabetizando. Mas ele tem um recurso menor. Eu tenho o Carlos que é um adolescente que veio também do interior, ta faltando muito**...Mas ele esconde o leite, ele é bom, sabe?** [...]
>
> Eu: Mas você considera que ele é um bom aluno?
>
> Prof. Alberto: Eu considero assim, ele não é agressivo, ele consegue fazer, ele já me provou isso, mas ele tem sérios problemas de atenção. Mas eu acho que é contornável. Mas ele tá assim. Isso tá destruindo ele, sabe? Uma coisa assim, que eu acho que é falta de trabalho, sabe? Trabalho escolar, mesmo. Ele já tá com 12 anos. Aí eu tenho o Jorge, é muito bom. Aí tem os Brunos, eu tenho um monte de Bruno. Então tem o Bruno B, é muito bom. Gosto do Bruno B.. Gosto do trabalho do Leonardo, na aula você vai conhecer. E nós temos o Bruno Bruno, porque é muito Bruno, então eu chamo de Bruno Bruno [...]
> Aí nós temos, fora esses aí [...]Leandro! **Leandro é outro também que esconde o leite,** mas ta tão perdido, sabe? Problema de família. Todo dia, ele tá assim num regime bravo, sabe? Ele vem pra baixo. A mãe vem aqui. Ta me dando trabalho. Mas ele é bom. Foi o melhor aluno do ano passado. E esse ano é o pior.

A partir do trecho acima podemos pensar em diferentes interpretações sobre a recorrência do professor em afirmar que os alunos eram bons, inclusive no caso do Leandro em que menciona ser o pior aluno da turma. O professor poderia considerar inadequado não avaliar alguns de seus alunos como “bons”, principalmente diante de uma pesquisadora. Neste sentido, também reforça, em diferentes momentos da entrevista, que em geral considera a turma um bom agrupamento. No entanto, também parece relevante que o professor não fez exatamente o mesmo ao se referir às meninas, não mencionou que nenhuma delas “esconderia o leite” e também citou muitas dificuldades apresentadas por algumas delas. Neste sentido, o posicionamento de Alberto parece corroborar com aspecto já observado na literatura sobre gênero e desempenho escolar, em que seria comum verificar na fala das professoras que mesmo em situações em que os meninos apresentavam dificuldades, o potencial deles parecia ser preservado (DAL'IGNA, 2007; COHEN, 1998; PEREIRA;CARVALHO, 2009).

Com o intuito de delimitar ainda mais quem seriam os meninos avaliados positivamente pelo professor, perguntei se algum deles se destacava no grupo. Alberto primeiramente respondeu que seria difícil afirmar, porque existiriam “momentos”. Apesar disso, inicialmente destacou Daniel e Rafael como bons alunos. Posteriormente citou Jorge, mas com a ressalva de que o aluno brincava mais, quando comparado com Daniel e Rafael que teriam uma postura “adulta”. O aluno João, também foi lembrado por ter uma postura “adulta”, mas com a ressalva de que o garoto estava há apenas dois meses na escola. Além da ressalva sobre o tempo do garoto na escola, o professor afirmou que ele era um “mistério”. Era “simpático”, “conversava bastante”, mas não gostava de fazer lição:

> Eu: Dos meninos, assim, tem alguns que se destacam mais?
>
> Prof. Alberto: Olha, eu não sei. Assim, eu não consigo fazer uma comparação, porque são momentos, mas o Daniel é muito bom. O Rafael, ele é impressionante. Fico muito impressionado.
>
> Eu: Por quê?
>
> Prof. Alberto: Por que eles têm o pensamento rápido, sabe? E eles conseguem relacionar, fazer relações rápidas, sabe? Muito bom, muito bom mesmo. O Jorge também, mas eles são mais, assim,

> eles brincam, mas são mais tranquilos, os outros não. Quando eles querem fazer alguma coisa eles conseguem. O Daniel, as professoras - já vem até há algum tempo, né? As professoras perguntam, “como que tá o Daniel?”, “Como que tá o Rafael?”.
>
> Eu: Eles são alunos que todo mundo reconhece como bons?
>
> Prof. Alberto: Você, você não enxerga, assim, muito de criança neles. Tem muito de adulto, sabe? Conversa de adulto. **O João também, o João é muito bom. Mas o João é novo ainda. Ele entrou faz um mês e pouco, to dois meses com ele.**
>
> Eu: É o que veio de Santos?
>
> Prof. Alberto: De Santos. **O João é um mistério**. **Ele é assim, muito simpático, conversa bastante, mas ele não gosta de fazer lição. Não gosta**. [...] É, basicamente é isso aí, o Daniel e o Rafael, assim, desenvolvem muito. O resto tem um bom desenvolvimento também, chegam no mesmo nível deles, mais ou menos no mesmo nível, mas um pouquinho mais atrasados. Quando você passa uma lição, eles fazem em dez minutos, gostam de desafios. Mas eu considero todos muito bons, assim, dentro da linha do estado, pra educação pública, eles são muito bons *(grifos meus).*

Além de observar quais meninos foram citados como alunos que se destacariam positivamente na turma, é interessante ponderar as justificativas apresentadas pelo professor. Primeiramente, afirma que Daniel e Rafael teriam rapidez de raciocínio e a habilidade de fazer relações, posteriormente menciona aspectos comportamentais e, por último, volta a destacar os dois garotos por apresentarem um desenvolvimento acima dos outros, enfatizando a rapidez com que realizariam as atividades e um “gosto” por desafios. Neste sentido, parece relevante que mesmo ao abordar aspectos comportamentais, o professor justifica que os garotos brincavam menos e “quando queriam” conseguiam fazer as atividades, mas não usa termos como “esforço” e “dedicação”. Diante disso, considerando que “os comportamentos não são 'lidos' da mesma maneira” (WALKERDINE, 1995, p. 217), caberia o questionamento se um mesmo comportamento quando realizado por uma menina seria entendido como “dedicação” e “esforço”, ou mesmo se seriam consideradas boas alunas. Assim, essas justificativas, mais uma vez, parecem dialogar com a literatura sobre desempenho escolar e gênero, em que geralmente o raciocínio é uma característica

considerada masculina, enquanto a dedicação uma característica feminina (WALKERDINE, 1995; SILVIA *et al,* 1999). Além disso, a afirmação do professor explicita mais uma vez que em seu critério de avaliação, ao menos em relação aos meninos, os alunos não precisam apresentar uma postura de disciplina a todo momento, desde que saibam conciliar o estudo e a distração.

As considerações sobre o aluno João também parecem colocar um desafio analítico. Ao mesmo tempo em que inicialmente é citado como “muito bom”, com uma “postura adulta” e uma “abstração fora de série”, posteriormente o professor sinaliza que o considera “um mistério”, era “muito simpático”, mas não gostava de fazer lição. Além da entrevista inicialmente concedida, no final do ano, em reunião com outras professoras, o professor Alberto agrupou as crianças de sua turma entre grupos de “avançado”, “básico” e “abaixo do básico”. Neste momento afirmou que João era um aluno “básico”, mencionando que ele poderia estar no “avançado”, mas muitas vezes precisava tirar o garoto de sala para poder dar aula.

Durante o semestre observei que o menino participava oralmente das aulas, demonstrando um bom entendimento de alguns assuntos abordados. Também o professor chegou a me mostrar atividades nas quais João teria acertado muitas questões. Apesar disso, presenciei João sendo colocado para fora da sala de aula algumas vezes, sendo que geralmente eu não conseguia distinguir a diferença entre seu comportamento e o dos demais alunos. Aqui cabe destacar que João era o único aluno heteroclassificado e autoclassificado como “preto”, relembrando que na pesquisa de Carvalho (2004) as professoras “tendiam a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras” (p. 94). Marília Carvalho também aborda que na literatura anglófona alguns autores tem apontado para a recorrência de situações em que meninos negros, frequentemente associados a estereótipos racistas, acabavam por ser considerados “suspeitos de toda indisciplina”. Segundo Connolly (1998) principalmente nos momentos em que as/os professoras/es tinham que agir rapidamente, sem conseguir verificar quais crianças estavam realmente bagunçando, maior era a tendência das crianças negras serem culpabilizadas. Ao longo das observações realizadas no 4º ano, arriscaria dizer que o mesmo não parecia acontecer com todas as crianças negras,

mas parecia envolver o aluno João, sistematicamente retirado de sala de aula. No capítulo 5 procurarei retomar essa impressão, abordando não apenas a atuação do professor, mas também as interações de João com os demais meninos.

Ainda na mesma reunião em que o professor Alberto agrupou as crianças da turma entre “avançado”, “básico” e “abaixo do básico”, apenas Rafael e Daniel forma considerados “avançados”. Assim como João, o desempenho de Jorge e Leonardo foi considerado “básico”, mas com ressalvas de que poderiam ser considerados “avançados”. Segundo o professor Alberto, Leonardo estava se “perdendo”. Já sobre o aluno Jorge, o professor não explicou porque ele poderia ter um desempenho melhor.

Ao falar sobre as meninas, por sua vez, as respostas do professor durante a entrevista apresentam algumas diferenças significativas. Talvez por ter explicitado que o foco da minha pesquisa estava nos meninos considerados bons alunos, o professor não tenha se detido em me falar de cada menina, até mesmo porque havia uma maior quantidade de alunas na turma. No entanto, o professor não tendia a reforçar que elas eram boas, assim como fez com os meninos, destacando, ao contrário, a existência de algumas que teriam “dificuldades”. Apesar disso, também chama a atenção que o professor menciona um número muito maior de meninas que seriam “boas alunas”, embora não se refira a nenhuma delas como uma “sumidade” ou “impressionante”, como caracterizara Rafael:

> Eu: E das meninas quem são [as boas alunas]?
>
> Prof.º Alberto: Das meninas, tem algumas que tem dificuldade de aprendizagem. A Andressa nem sabe escrever, mas tem algumas que se destacam. Tenho Patrícia, tenho Amanda.
>
> Eu: São boas alunas?
>
> Prof.º Alberto: São boas alunas.
>
> Eu: Por quê?
>
> Prof.º Alberto: Por que elas fazem tudo, o que você pedir elas fazem, capricham...Se eu peço, as meninas me ajudam mais, né? Elas são mais sensíveis nesse ponto. Fazem as lições de casa, entregam os trabalhos. Apesar de que essa escola não tem uma

> cultura de lição de casa. Eu sou de um tempo de cultura de lição de casa, entendeu? Eu acho que aluno tem que estudar em casa.
> [...]
> Eu: Tem alguém fora o Daniel que as professoras perguntam como tá, que reconhecem como bom aluno?
>
> Prof.º Alberto: Não, não. Geralmente é mais as meninas...
>
> Eu: Quem são?
>
> Prof.º Alberto: Amanda, Tamires, Valéria, Jéssica. Elas são, as professoras perguntam mais sobre elas. E dos meninos, geralmente é o Daniel e o Rafael "eh, como é que tá o Rafael?", "tá bem". Mas tem aluno bom, o Jorge, por exemplo, é muito bom, o Bruno, o Bruno Silva é muito bom [...]. Os meus alunos, basicamente são esses daí. Que se destacam, né? A Tamires, por exemplo, é muito boa também. A Amanda também, **elas tem bastante abstração, bastante, bastante**. Maria tem muita dificuldade, muita. Maria, você vai conhecer a Maria também. Ela vai gostar muito de você. Ela gosta... eles vão gostar de você. Eles tem assim, uma...às vezes eu sinto que eles são agredidos, assim, sabe? Meio agredidos de fora. Pela situação toda que vivem, aí fora. Isso aí, basicamente isso *(grifos meus).*

Nos trechos acima, é possível ver que o professor inicialmente cita Patrícia e Amanda como boas alunas, afirmando que as garotas "faziam tudo", "caprichavam mais", "ajudavam", eram "mais sensíveis nesse ponto", relacionando, portanto, o fato das meninas serem boas alunas com aspectos comportamentais socialmente considerados femininos. Depois, além de mencionar as duas garotas, cita as alunas Tamires, Valéria e Jéssica, ressaltando Tamires e Amanda como alunas que "tinham bastante abstração", termo utilizado anteriormente pelo professor para falar dos meninos, mostrando, portanto, que sua própria percepção não é completamente polarizada, embora, em termos gerais, predomine em sua explicação o binômio "menino inteligente e bom aluno" vs. "menina comportada e boa aluna", já discutido amplamente na literatura (WALKERDINE, 1995; SILVA *et all,* 1999; DAL'IGNA, 2007; CARVALHO, 2009; por exemplo).

Assim como na entrevista com o professor Alberto, na primeira entrevista[23] com a professora Tatiana, antes de interrogá-la sobre a avaliação que fazia das

[23] Como já abordei na seção sobre a pesquisa empírica, acabei realizando duas entrevistas com a professora Tatiana, uma no início do ano letivo e outra no final do segundo bimestre. Recorri à

crianças da turma, perguntei o que ela considerava um bom aluno ou uma boa aluna em termos gerais. Diferentemente do professor, que mencionou a importância do bom desempenho nas disciplinas, a professora foi categórica em afirmar que para ela o bom aluno "é o aluno que tá afim", "que busca informação com a gente, com o colega, que tá disposto a fazer". Ainda de acordo com este critério, quando a questionei sobre quem eram os bons alunos e as boas alunas daquela turma, a sua resposta também foi enfática ao afirmar que todos eram bons, com exceção de dois meninos, Caio e Danilo:

> Eu: Quem seriam os bons alunos, as boas alunas da sala?
>
> Professora Tatiana: Com exceção do Danilo, todos, né. O Danilo tem a questão: ele é um bom aluno desde que a atividade seja tradicional e individual. Aí ele flui, faz, ele fica. Ele quer fazer sozinho na aula do especialista[24], porque ele acordou e achou legal, ele acordou e achou: "tá legal o negócio, vou fazer". Mas toda vez que ele tenta trabalhar com os outros é um fracasso, um terror, fico enlouquecida. Então como, pra mim, trabalhar com o outro é muito importante, eu acho que ele não é um bom aluno. Ah, e tem o Caio, o Caio também não é um bom aluno, porque o Caio, ele não quer fazer, ele quer que a gente faça pra ele. Não chamaria de bom aluno.

Considerando que este trabalho dialoga com pesquisas sobre a construção de trajetórias escolares mais conturbadas entre os meninos, é relevante perceber que mesmo a partir de um critério de avaliação, pelo menos a princípio, bastante amplo a ponto de incluir como bons alunos quase todas as crianças da turma, exatamente dois meninos são apontados como alunos que não estavam envolvidas com o trabalho escolar. Além disso, ainda nesse trecho da entrevista, é possível perceber que a professora também acaba por expressar outro critério envolvido na avaliação de Danilo como um "mau aluno": sua dificuldade para "trabalhar com o outro".

Na segunda entrevista, a professora novamente reafirmou a importância do envolvimento dos alunos e das alunas com as propostas, mas dessa vez utilizando

---

repetição da entrevista ao perceber que a perspectiva da professora sobre as crianças parecia estar se modificando ao longo do semestre. Cabe lembrar que no caso do professor Alberto, as observações foram realizadas ao longo dos 3º e 4º bimestres, momento em que o professor já havia trabalhado um semestre inteiro com a turma.

[24]Aulas com outras professoras e professores: Artes, Inglês, Educação Física, Leitura e Geografia.

exatamente o termo “dedicação”. Conforme já abordado, este termo muitas vezes aparece na literatura educacional sobre gênero e desempenho escolar associado a uma característica das meninas, como um dos fatores que faria com que elas tivessem melhor desempenho escolar, mas também com uma forte conotação negativa, expressa muitas vezes como submissão, passividade e docilidade (DAL'IGNA, 2007; WALKERDINE, 1995). No entanto, na fala da professora Tatiana, a “dedicação” não parece ter relação necessariamente com uma postura passiva diante do trabalho escolar, pelo contrário, constitui uma exigência por posturas ativas no processo de aprendizagem, incluindo ainda a relação entre as crianças em trabalhos coletivos.

Parece-me relevante para entender o critério de avaliação da professora, considerar o sentido político que a docente atribui ao seu trabalho. Com um histórico de militância, envolvimento político e acadêmico para trabalhar na escola pública, a professora parece buscar critérios de avaliação das crianças que sejam capazes de considerar eventuais desigualdades socioeconômicas entre elas. Nessa perspectiva, Tatiana mencionou várias vezes, nas entrevistas e até mesmo para as crianças, que procura admitir como ponto de partida na avaliação de alunos e alunas, o quanto cada criança avançou com o trabalho escolar, reforçando que entende que podem partir de “pontos” diferentes. Assim, a docente expressa que aquilo que se refere a dificuldades em relação ao conteúdo escolar ela pode trabalhar para superar, e, nesse sentido, parece-me evitar a hierarquização das crianças a partir de seus conhecimentos prévios e, implicitamente, devido a desigualdades socioeconômicas entre elas.

Este posicionamento, portanto, acaba por ter implicações na avaliação da professora sobre quem são seus bons alunos ou suas boas alunas. No que se refere ao tema aqui estudado, é especialmente relevante que a dicotomia entre “menino inteligente” e “menina dedicada”, parece, pelo menos à primeira vista, tornar-se mais sutil, ao passo que a professora busca relativizar o desempenho das crianças nos conteúdos ao atentar a possíveis desigualdades socioeconômicas, enquanto considera a “dedicação” importante para meninos e meninas. Neste

sentido, a professora destacou tanto meninos que se dedicavam quanto meninas que seriam inteligentes:

> Eu: Eu já te perguntei, mas eu vou perguntar de novo. Quem você acha que é bom aluno ou boa aluna da sala?
> Professora Tatiana: Então, nessa linha dos que tentam, eu estou apaixonada pela Ana Paula pelo avanço que ela tem apresentado. A Patrícia também é muito dedicada. Muito dedicada. Às vezes ela dá uma escorregadinha e se corrige e tal. Quem mais? Muitos assim, que eu vejo que estão se dedicando. A Lilian continua... O Rafael. O Rafael pra mim é um aluno muito, muito bom pelo tanto que ele se dedica, que ele tenta, que ele busca ajuda, que ele participa. A Daniela é muito inteligente, o que pra mim é uma outra discussão. Também é muito dedicada, acho que ela une essas duas coisas. Ela é muito inteligente e muito dedicada. A Tamires é excelente...
>
> Eu: Por quê?
>
> Professora Tatiana: Hoje eu estava conversando com a mãe da Fátima [aluna na mesma turma]. Se meu parâmetro for a Fátima do primeiro semestre, que é uma doidinha, poxa vida, avançou demais, né? Então, eu acho que tem muitos alunos bons. Mas o meu parâmetro é a dedicação. Por exemplo, o Renato... O Renato, a Luiza são alunos inteligentíssimos. Eles são inteligentes não é uma coisa que eu fiz por eles, eles chegaram muito bons e inteligentes. Bons no sentido de inteligentes, de facilidade para assimilar as explicações, de autonomia. Mas eu não acho que são alunos dedicados, absurdamente dedicados. A Luiza ela dá uma flanada, ela não se envolve tanto com as coisas. Mas ela é boa. E pra ela ter um bom resultado ela tem que se esforçar muito menos do que os outros, porque ela já tem aquilo. Mas eu acho que ela teria condições de se esforçar muito mais. Eu penso isso dela, mas não deixa de ser boa aluna. Eu não sei... Mau aluno? Pra eu pensar no bom, quem é o mau aluno? É o que não quer... Que está viajando aqui as quatro horas do período. O Caio tá viajando, está em outro momento. O Diogo! O Diogo é um procrastinador, né? Ele enrola e ele não produz, ele não se dedica, isso é um problema pra mim. O Denis na mesma linha. O Adriano na mesma linha. As crianças que não tentam, as crianças que esperam resposta, né? Que são mais lenientes. Isso me irrita muito, isso para mim é um mau aluno. Quem está fazendo para mim está legal. E aí eu estou tentando ajudar nessas dificuldades que eles têm. Mas, por exemplo, pensando no Renato... Eu falei para a mãe dele, tendo o Renato como parâmetro, ele avançou nada. O que ele sabia ele já sabia. A produção de texto do segundo bimestre é muito parecida com a da do primeiro bimestre. Ele está bem ali acomodado, ele deu uma sedimentada, não está mais se envolvendo tanto como eu esperava que ele se envolvesse. Não deixa de ser um bom aluno. Eu acho que é isso.

Nesse trecho da segunda entrevista, apesar da professora ter mencionado a aluna Luiza como uma criança inteligente, mas que não se dedicava muito, novamente parece relevante perceber que todas as crianças citadas como aquelas que não estavam envolvidas com o trabalho escolar eram meninos, inclusive agora com um grupo ainda maior de alunos que não se dedicariam. O grande número de meninos e a forma da professora avaliar alunos e alunas parece dialogar com resultados da pesquisa de Marília Carvalho (2009), em que havia uma tendência dos meninos serem sobrerrepresentados entre as crianças mencionadas por terem dificuldades escolares quando os critérios de avaliação incluíam aspectos comportamentais. Por outro lado, diferentemente do que apontado na mesma pesquisa, não foi possível verificar uma sobrerrepresentação de meninos negros entre aqueles mencionados como "maus alunos"[25]. Ainda cabe destacar que a professora Tatiana não fala desses meninos necessariamente como indisciplinados, mas como crianças que não se dedicavam, não tentavam fazer as atividades e procrastinavam.

Ainda na fala da professora, podemos perceber dois meninos considerados bons alunos. Rafael, um aluno que ela afirma ser "muito, muito bom pelo tanto que ele se dedica, que ele tenta, que ele busca ajuda, que ele participa", enquanto Renato é mencionado como uma criança que "não deixa de ser um bom aluno", mas a professora considera que o menino poderia se dedicar mais às atividades escolares.

A avaliação da professora a respeito de Rafael é uma que se modificou ao longo dos bimestres e pode ser percebida ao contrastar a primeira com a segunda entrevista. Rafael era considerado uma "sumidade" pelo professor Alberto, mas nos primeiros dias de aula já na classe de Tatiana, em 2015, eu percebia que a professora mostrava um incômodo com o garoto, pela quantidade de vezes que ele a requisitava, muitas delas perguntando se a atividade estava certa. Durante as observações do início do 5º ano, lembrava-me que no ano letivo anterior, Rafael

[25] Considerando a heteroclassificação racial das crianças, no trecho destacado, a professora mencionou como maus alunos por não se envolverem com o trabalho escolar, um menino preto de um total de 4 na turma; três meninos brancos de um total de 6; 2 meninos indígenas de um total de 4.

parecia adotar a prática de sempre mostrar as suas atividades para o professor, ou mesmo para mim, o que na minha percepção parecia uma postura ativa para compreender os conteúdos trabalhados, mas também a busca por aprovação e comentários positivos, o que cheguei a interpretar como uma estratégia para afirmar-se enquanto um bom aluno. Nas interações com o professor Alberto, eu tinha a impressão que essa estratégia funcionava muito bem: mesmo em situações em que o professor demonstrava estar bravo com a turma, o menino buscava se aproximar, o que parecia contribuir numa tentativa do garoto de se diferenciar do restante da turma e de se reafirmar como um bom aluno.

Já nos primeiros meses de aula de 2015, fiquei com a impressão que essa prática do menino não era bem vista pela professora Tatiana. Ao contrário, ela parecia avaliá-lo negativamente como uma criança que não estava se esforçando para pensar e resolver a atividade sozinha, impressão que se tornou explícita na primeira entrevista com a professora:

> Professora Tatiana: Rafael é bastante ansioso, fico preocupada. Ele tem uma ansiedade por acertar todas as coisas, e eu não sei se as outras atividades que ele fazia antes, se ele estudava melhor nos outros anos, talvez. Então ele veio com uma expectativa de que ele era muito bom, mas eu não vejo isso nele. Eu não vejo nas produções dele que ele esteja tão bem, tão fluido na escrita, que o raciocínio lógico dele seja tão bom assim, então às vezes, agora um pouco menos, mas no comecinho eu achava que eu deixava ele triste, porque ele me trazia e eu falava “não é isso, ta incompleto, você não entendeu direito”. Eu ficava depois com culpa um pouco assim, agora ele ta melhor em relação a isso, mas ele é o aluno que vem umas oito vezes pra mostrar, pra ver se está certo. E ele se da super bem com o grupo, uma criança que é querida, carinhosa. Boa pessoa, um cara bacana assim, agradável, que vai ser aquele amigo que as pessoas gostam de ter, eu vejo o Rafael assim. Ele é esperto, inteligente, mas não tanto quanto ele pensava, ou talvez um modelo de aula de atividade. Eu vejo um condicionamento das nossas crianças muito grande em folhinha, preenchimento de lacuna, aquela coisa de pedagogia da folhinha, e aí quando pede uma coisa que tem que pensar mais, ele sofre, Cinthia. Ah eu acho que nessas horas ele sofre mais. Em relação à atividade, mas ele é muito bom oralmente, participa, não tenho queixas, nenhuma, super fofo.

Essa primeira avaliação feita pela professora Tatiana, evidencia por um lado a existência de diferentes formas de ser professor(a) e de propostas pedagógicas e,

por outro lado, o quanto essas diferenças exigem um processo de adaptação das crianças, assim como abordado por Denise Souza (1999) em sua pesquisa sobre sucesso escolar. Na segunda entrevista com a professora, no entanto, é possível perceber que o garoto teve êxito nessa adaptação, de modo que na minha percepção passou a requisitar e mostrar menos as suas atividades para a professora, mas também a sua busca pela docente começou a ser entendida como dedicação, conforme é possível ver na segunda entrevista:

> O Rafael é o amor da minha vida. Ele é um quadro! Eu queria acompanhar esse menino. Ele é um quadro da comunidade dele. Ele enche a boca para falar. A gente que tem uma visão mais militante, olha e fala "Putz, aquele menino tem um potencial de mobilização, de liderança que é muito grande.", e que mobiliza pouco esforço dele. Ele faz isso com uma naturalidade... Então, é isso, eu não posso negar que tenho esse olhar para ele. Eu acho importante reforçar, porque para mim ele é um quadro de liderança. Eu quero que ele leve isso para a vida, então tem esse aspecto que eu olho para ele e se destaca de pronto. E para além disso, para aprendizagem, ele é o bom aluno, porque ele faz tudo. Ele solicita ajuda. Ele interage com os colegas sobre o assunto da atividade. O que é um outro parâmetro para mim, sabe? Você vê o cara conversando com os colegas sobre a atividade... Faz tudo que eu passo para casa. Às vezes fica até muito ansioso... Eu estou dando bom dia e ele "Professora, a questão três da página...", "Bom dia Rafael!", Menos... Mas é isso, para mim ele é muito bom. Muito bom no que apresenta, e para mim, ele tem o potencial muito alto. A gente nunca sabe o que os caminhos da vida vão fazer com essa criança. Mas, eu apostaria fácil que o Rafael vai ter uma trajetória bem bacana. E aí, o que eu tento trabalhar? Eu fico batendo nele, "Vai e lê, cara. Tenta de novo.", daí, ele faz piada, "A professora vai mandar eu ler de novo.", porque eu não sei como vai ser a trajetória escolar dele. Eu não sei quanta atenção ele vai receber. E eu quero que ele se vire, porque ele é uma criança pobre. Eu não sei que oportunidades ele vai ter, então, para mim é questão de honra. Ele vai ter que aprender a se virar, ou é isso, ou não é. Então, tá indo. É o amor da minha vida. É tudo de bom.

Novamente a perspectiva política que Tatiana apresenta sobre o seu trabalho aparece em sua fala no desejo de que Rafael seja capaz de se "virar sozinho", porque sabe que o menino é pobre e não tem certeza sobre as oportunidades que terá ao longo da vida. Aqui também é interessante a visão da professora em relação ao garoto como uma "liderança", pelo jeito que ele fala da "comunidade" em que

vive, mas também devido à forma como se relaciona com as outras crianças. A “liderança” também tem sido uma característica normalmente mencionada em relação aos meninos considerados bons alunos (CARVALHO, 2009) e nessa pesquisa nenhuma menina foi avaliada dessa maneira pela professora. A aluna Tamires, é até mesmo comparada com Rafael por adotar uma postura que ela identificaria como “chefe”, afirmando que as crianças não gostavam da menina e ela seria mais “direitinha”:

> Tatiana: [...] Tamires gosta de mandar, né? Ela não é líder, ela é chefe. O que acontece? As crianças não gostam dela. Enquanto o Rafael ganha as pessoas, ela assusta, irrita... Enfim... Mas ela é uma excelente aluna. Aprendeu tudo o que eu quis que aprendesse nesse semestre. Participa de tudo. Faz tudo que eu solicito. Percebo que ela tem uma necessidade de me agradar. Está sempre buscando minha aprovação. Parabéns e estrelinha para ela. Tem essas questões de socialização que a gente vai tentar resolver, mas tem uma coisa também que eu acho que é da pessoa, você pode melhorar um pouco, mas tem que respeitar. A Tamires é um pouco assim mais direitinha.

Assim, apesar da professora reconhecer Tamires enquanto uma “excelente aluna” e reforçar a dedicação como um critério de avaliação independente do sexo, novamente pode parecer que a dedicação, quando desempenhada por meninas, não tem o mesmo significado do que quando desempenhada por meninos. Pra além da maneira da professora significar o comportamento de Tamires, a percepção sobre a garota como “chefe”, enquanto Rafael é percebido como “líder” sinaliza também para diferenças de poder entre os dois nas interações com as demais crianças. Rafael parece despertar a admiração de meninos e meninas, enquanto Tamires relata viver uma situação de isolamento na escola.

Já em relação ao aluno Renato, também mencionado anteriormente, é interessante perceber o quanto a avaliação da professora, embora enfatize a “dedicação” das crianças, não está completamente descolada do desempenho delas nas disciplinas escolares, a dedicação seria inclusive pensada a partir do aprendizado das crianças. É preciso destacar que desde o primeiro bimestre a professora realizou sondagens dos conhecimentos dos alunos e alunas, analisou produções de texto, aplicou provas, acompanhou individualmente o caderno e a realização das tarefas de casa. Após a realização dessas atividades avaliativas a

professora também tendia a dar retornos aos alunos e alunas sobre o desempenho da turma, o que ela esperava das crianças, em quais conteúdos achava que deveriam melhor etc. Em cada reunião de pais, a professora também buscava explicitar os critérios de avaliação para os familiares, até mesmo apresentando propostas diferentes e complementares ao boletim elaborado a partir do Sistema da Rede Municipal.

Considerando, portanto, a tentativa da professora de comparar o progresso de cada criança apenas com o que a própria criança aprendeu, Tatiana menciona o aluno Renato como um menino inteligente, mas diferentemente de uma postura de enaltecimento dessa inteligência, faz a ressalva de que o garoto poderia avançar mais em relação ao que ele já sabia independentemente da escola. Assim, a professora menciona que o garoto não estava na “lista de prioridades” dela, afirmando, no entanto, que já teria conversado com a mãe dele, devido a uma postura em sala de aula que a professora identificava como “sono”:

Rafael e Renato são, portanto, os dois meninos que a professora destacou na minha pergunta inicial sobre quem seriam os bons alunos da turma. Além deles, outras seis meninas foram mencionadas, sendo que a respeito de uma delas, assim como em relação ao Renato, ela ponderou que a garota não precisava se esforçar tanto para conseguir o mesmo resultado de outras crianças.

Esses dois meninos já eram considerados bons alunos nos anos anteriores. Rafael era da turma em que eu fiz a observação, conforme já relatei na seção anterior, enquanto Renato não era da mesma turma, mas a professora anterior dele falou em reunião com as professoras que o considerava um aluno muito bom, destacando habilidades e posturas do menino fora da escola, como a prática de desmontar objetos eletrônicos para descobrir como funcionavam, e falas do menino sobre o desejo de ter uma carreira para ajudar sua família.

Como na primeira entrevista a professora me respondeu que todas as crianças, com exceção de Caio e Danilo, eram bons alunos e boas alunas, passei a fazer mais perguntas na tentativa de identificar ao menos nuances na avaliação positiva que a professora fazia de cada um. Com esse intuído, ainda na primeira entrevista questionei se teria alguma criança que em sua percepção se destacava,

mas a resposta da professora novamente foi ampla, dizendo que as crianças se destacavam por razões diferentes.

Percebendo, portanto, que seu critério de avaliação buscava evitar hierarquizações entre alunos e alunas, diferentemente do que realizara com o professor Alberto, pedi que me falasse um pouco sobre cada criança, procedimento que mantive na segunda entrevista. Também mantive a pergunta sobre quem eram os bons alunos da turma e foi neste segundo momento que Rafael e Renato foram destacados, enquanto Caio, Danilo, Denis, Diogo, Adriano e Fabio foram diretamente mencionados como “maus alunos” - um grupo de meninos ainda maior do que aqueles citados na primeira entrevista e maior do que o número de “bons alunos” citados diretamente. Interessante também notar que quando eu questionei quem eram os bons alunos da turma, para responder a minha pergunta a professora tentou pensar nos maus alunos: “Pra eu pensar no bom, quem é o mau aluno?”. Haveria certa interdependência na construção do bom e do mau aluno?

Os alunos Daniel, Jorge, Artur, Lucas e Marcelo não foram mencionados diretamente como bons ou maus alunos na resposta inicial a pergunta “quem são os bons alunos ou as boas alunas da turma”, mas ao considerar as afirmações da professora de que todas as crianças que tinham empenho em estudar eram bons alunos, eles também serão considerados na análise a seguir como alunos avaliados positivamente por Tatiana. Luiz também não foi mencionado como bom ou mau aluno, mas na fala da professora sobre o garoto ele estava em sua “lista de prioridades” e não será assinalado aqui como um “bom aluno”.

Quadro 1 – “Bons alunos” para o professor Alberto (4º ano)

Nome	Heteroclassificação cor/raça	Autoclassificação cor/raça
Rafael	Pardo	Indígena
Daniel	Pardo	Pardo

Quadro 1.1 – Poderiam ser “bons alunos” para o professor Alberto (4º ano)

Nome	Heteroclassificação cor/raça	Autoclassificação cor/raça
Leonardo	Branco	Branco
Jorge	Branco	Branco
João	Preto	Preto

Quadro 2 – “Bons alunos” para a professora Tatiana (5º ano)

Nome	Heteroclassificação cor/raça	Autoclassificação cor/raça
Rafael	Indígena	Indígena
Daniel	Preto	Pardo
Renato	Indígena	Pardo
Artur	Branco	Branco
Marcelo	Branco	Pardo
Lucas	Indígena	Pardo

Neste momento, não pretendo apresentar as considerações da professora e do professor sobre cada uma das crianças, mas na medida em que se fizerem necessárias serão apresentadas ao longo das próximas seções. Entre os meninos apresentados nos quadros acima, Jorge, Rafael e Daniel eram alunos das duas turmas observadas.

Ainda cabe observar que os meninos avaliados como “bons alunos” pelo professor Alberto e pela professora Tatiana não tendiam a ser percebidos como “brancos” como na pesquisa de Marília Carvalho (2009), assim como as crianças brancas não estavam sobrerrepresentadas entre os “bons alunos”.

5. SER MENINO E “BOM ALUNO” É RUIM?

Um dos objetivos dessa pesquisa era conhecer concepções de masculinidade entre os alunos, tendo em vista que as relações entre pares são um dos aspectos dos regimes de gênero das escolas (CONNELL, 1996). Uma das minhas hipóteses centrais, formulada principalmente a partir do contato com a literatura de língua inglesa, era de que entre o grupo de meninos poderia existir uma desvalorização do “ser bom aluno” como algo potencialmente identificado como “feminino” e, portanto, contrário a concepções de masculinidades consideradas “honradas” entre as crianças.

A possibilidade do trabalho escolar ser desvalorizado entre os alunos não era baseada apenas em discussões sobre masculinidades, mas em artigos que abordavam possíveis articulações entre gênero, raça e classe. Algumas dessas produções acadêmicas acabavam por sugerir que meninos de classe média tenderiam a valorizar a educação formal como um meio de garantir o acesso a determinadas profissões e ao ensino superior, enquanto meninos da classe trabalhadora tenderiam a desvalorizá-la, associando o trabalho escolar a uma atividade feminina (CONNELL, 1996).

Em abordagem semelhante, Jackson (1998) argumenta que as desigualdades raciais e de classe colocariam barreiras ao aprendizado escolar de determinados meninos. Essas barreiras, por sua vez, atrairiam e incentivariam os alunos a se valerem de outras fontes de poder e de outras definições de masculinidade, numa cultura compensatória de rejeição à escola que incluiria a percepção do trabalho escolar como feminino e inferior. Ainda no mesmo sentido, James Davis (2001) discute especificamente como meninos negros de uma escola secundária nos Estados Unidos, sujeitos a uma variedade de estereótipos negativos que os associam à agressividade, ao desrespeito, à falta de inteligência e à hiper-sexualização, atribuíam sentido a suas vidas sociais e acadêmicas também por meio da adesão a uma contracultura escolar que veicularia estilos e concepções de masculinidade “hiper-masculinas”, como forma de protesto e desafio à escola que os estigmatiza e rotula. Os dois autores abordam como os alunos participavam do processo de construção do próprio “fracasso escolar”, o que não

pretende ser uma culpabilização dos meninos, mas a compreensão de como agem em seus processos de socialização. Estes meninos rejeitavam a aprovação escolar e uma cultura de dedicação associada à classe média [26] (JACKSON, 1998, pp. 79-80) ou aderiam a uma cultura contra-escolar a qual, ao questionar a escola que os estigmatizava, paradoxalmente acabavam por reafirmar as opiniões negativas dos professores e de seu pares (DAVIS, 2001, p. 147).

Ainda, segundo Jackson (1998), como em muitas culturas 'tradicionais' de meninos, particularmente entre 10 e 16 anos, o aprendizado escolar seria percebido como feminino, os alunos precisariam gerenciar seu desempenho cuidadosamente, evitando uma imagem de evidente envolvimento com a escola. Como uma estratégia diante da desvalorização do trabalho escolar entre pares, alguns alunos acabariam por negociar uma imagem despojada de inteligência que permitiria o envolvimento com a escola, mas sem se tornar alvo de ofensas.

Epstein (1998) também apresenta um diálogo com trabalhos de outras autoras e autores que evidenciariam uma possível imagem de que meninos “de verdade” não poderiam demonstrar dedicação e esforço em relação às atividades escolares. Em sua pesquisa sobre a experiência de homossexuais na escola, entrevistados e entrevistadas relataram diversas situações em que foram alvos de violência por demonstrarem interesse pela escola, ou mesmo situações nas quais eram agentes dessa violência contra meninos que se dedicavam, frequentemente insultando ou sendo insultado com qualitativos similares a “gay”.

No mesmo artigo, Epstein (1998) pondera que a identificação do trabalho escolar como feminino e as consequentes posturas de “resistência” à escola têm predominado em trabalhos sobre a escolarização de jovens da classe trabalhadora, em grande medida influenciada pela etnografia de Paul Willis (1991). Realizada na década de 1970, a obra é considerada um estudo clássico sobre a escolarização de jovens brancos do sexo masculino da classe operária inglesa, durante a transição do ensino secundário para o trabalho.

---

[26]“middle-class culture of hard work”.

O trabalho de Willis foi pioneiro ao abordar como alguns alunos que se autodenominavam de ‘lads’ aderiam a uma cultura contraescolar, desvalorizando tanto professores, quanto alunos que se dedicavam à escola. Os 'lads’ denominavam estes meninos como ‘ear'oles’, o que na tradução literal significaria “buraco de orelha” e na tradução da obra para o português tem sido chamado de ‘cê-de-efes’. A denominação de ‘ear'oles’ faz referência justamente à passividade e inferioridade desses meninos na percepção dos ‘lads’. Segundo Paul Willis é principalmente no âmbito sexual que eles se consideravam superiores, vangloriando-se do “êxito” em suas relações heterossexuais, o que para o autor ressaltaria a adesão desses meninos a uma “dominação masculina patriarcal e sexista existente dentro da própria cultura da classe operária” (WILLIS, 1991, p. 14).

Este trabalho certamente influenciou as pesquisas sobre masculinidades e educação, inclusive aquelas mencionadas anteriormente nesta seção, tendo em vista que o autor, ao questionar abordagens que consideram os sujeitos passivos diante de sua socialização, por meio da ênfase no estudo da cultura, buscou demonstrar como aqueles meninos que se autodenominavam de “lads” tomavam parte em sua própria “danação” ao aderirem a uma cultura de resistência à escola e ao “formal” (WILLIS, 1991, p. 13).

Apesar da importância do trabalho de Paul Willis (1991), Debbie Epstein apresenta indícios presentes em suas entrevistas e em outras pesquisas de que o trabalho escolar poderia ser identificado como feminino também durante o primário e em escolas de elite, sugerindo uma profunda relação com a 'heterossexualidade compulsória', na qual a rejeição ao trabalho acadêmico como 'feminino' poderia ser uma rejeição ao risco de ser considerado homossexual (EPSTEIN, 1998, p 97). A autora, sem apresentar afirmações conclusivas, indica a necessidade de se realizar mais pesquisas que pudessem discutir a articulação entre desempenho escolar e masculinidades, considerando os efeitos da misoginia e do heterossexismo também na educação primária e não apenas entre alunos e alunas jovens da classe trabalhadora. Embora não tenha sido possível realizar um levantamento exaustivo

da literatura anglófona, a maioria dos trabalhos a que tive acesso aborda a escolarização de meninos da “classe trabalhadora” e durante o ensino secundário.

Não ignorava que a maior parte dos trabalhos que mencionava uma possível desvalorização da escola pelos meninos se referia a alunos mais velhos, estudando nas etapas posteriores da educação escolar, como no caso do trabalho de Paul Willis (1991). No entanto, apostei na hipótese de Debbie Epstein (1998) de que seria pertinente estudar a possibilidade de que o envolvimento escolar também entre meninos mais novos, ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pudesse ser considerado feminino e inferior. Quanto ao contexto brasileiro, Marília Carvalho (2012) destacou a lacuna de pesquisas sobre desempenho escolar e gênero que tivessem como objeto de estudo as interações entre as crianças. No entanto, em suas pesquisas sobre avaliação, relata que as professoras do Ensino Fundamental I se referiam a um grupo significativo de meninos que seria bastante rápido na execução das tarefas, mas também bastante indisciplinados: assim que acabavam suas atividades, passavam a atrapalhar as outras crianças. A despeito da indisciplina desses garotos, a atitude deles parecia despertar nas professoras “admiração e aprovação”: “elas culpavam a si mesmas por não oferecer a eles estímulos suficientes” (CARVALHO, 2009, p. 52). Apesar da admiração em relação a esses meninos, de acordo com a autora, práticas de masculinidades semelhantes pareciam incomodar as professoras quando desempenhadas por meninos menos “rápidos e espertos” ou quando os garotos assumiam uma postura de contestação das regras e enfrentamento da autoridade.

Neste sentido, Marília Carvalho (2009) argumenta sobre a necessidade de conhecer as interações entre os meninos para compreender como alguns deles parecem conseguir acertar na “dose de masculinidade”, adotando posturas consideradas “masculinas” e ao mesmo tempo sendo bem avaliados por suas professoras, enquanto outros garotos parecem apresentar maiores dificuldades nessa articulação.

Influenciada por essa literatura, como minha proposta era justamente a de estudar meninos considerados “bons alunos” de uma escola pública que atendia alunos racialmente diversos de camadas populares, imaginava que eu poderia

encontrar em campo duas situações: 1. o estereótipo do “nerd” isolado dos demais garotos ou mesmo grupos de “nerds” isolados dos demais meninos, como na oposição entre “lads” e “ear'oles” de Paul Willis (1991); 2. meninos que, embora pudessem se afirmar enquanto bons alunos e acertar na “dose de masculinidade”, deveriam negociar este lugar com dificuldade, valendo-se de prestígios derivados de outras dimensões e práticas de masculinidades, como o bom desempenho em esportes, ou de privilégios socioeconômicos e raciais numa escala microssociológica.

Permeava essas duas expectativas prévias em relação à pesquisa empírica a hipótese de que o trabalho escolar seria predominantemente desvalorizado entre os meninos que, de modo geral, o associariam a uma atividade feminina. Mesmo quando considerava a possibilidade de alguns “bons alunos” serem bem sucedidos ao negociar o próprio desempenho escolar entre pares, previa também identificar dificuldades e tensões nessa conciliação.

Considerando o objeto de pesquisa e as hipóteses apresentadas, durante as observações busquei ficar atenta a comentários e interações entre as crianças que me informassem sobre o envolvimento dos meninos com as atividades escolares, as concepções de masculinidades entre os alunos e as relações entre diferentes configurações de práticas de gênero.

Já nos primeiros dias de observação em 2014, comecei a perceber que Rafael e Daniel, ambos citados como “bons alunos” pelo professor Alberto não enfrentavam muitos problemas entre os meninos, ao contrário, pareciam ocupar um lugar de destaque positivo entre eles. Ainda na primeira semana de observação, uma menina me disse que Rafael “comandava” os jogos de futebol. Daniel, por sua vez, frequentemente levava sua bola para a escola e participava de todas as partidas no recreio, evolvendo-se com aparente facilidade com os demais garotos. Para além de ser o “dono da bola” parecia reconhecido como um bom goleiro e benquisto nas interações.

Ao longo das observações, no entanto, fui percebendo que a mesma situação não ocorria com o aluno Leonardo que, apesar de não ser considerado um

bom aluno pelo professor Alberto, foi indicado como um bom aluno pelas demais crianças da turma[27].

A situação descrita a seguir ilustra os três garotos em interação e pode ser significativa para percebermos as *relações* entre diferentes práticas de gênero. Tratava-se de uma aula em que uma professora substituta exibia o filme "Alice no País das Maravilhas". Como a turma ainda estava bastante dispersa e poucas crianças haviam parado para prestar atenção no longa-metragem, a professora pediu silêncio e em seguida falou em voz alta para todos e todas ouvirem: "Vamos ver o filme! É Melhor do que fazer lição na classe". Igualmente em tom de voz alto, Daniel respondeu rapidamente "Eu gosto de fazer lição!". Sendo surpreendida por aquela afirmação, tentei verificar a reação da turma, mas não ouvi nenhum outro comentário sobre a fala do garoto, assim como não pude perceber outras reações ou expressões. Lentamente o silêncio se impôs na sala e a turma começou a assistir ao filme.

Daniel e Rafael sentados um ao lado do outro, em tom de voz baixo, faziam vários comentários que pareciam se referir ao roteiro do filme. Pouco tempo depois, tive certeza que o roteiro já era conhecido por eles. Prevendo a próxima cena, Rafael começou a falar em voz alta: "Olha lá, isso daí é o Leonardo falando". Logo em seguida, apareceu a imagem de um bolo decorado com os dizeres "coma-me". Novamente Rafael falou bem alto para todos e todas ouvirem: "Olha lá, isso daí é o Leonardo falando". Instantaneamente, muitos deram risada e ninguém fez qualquer comentário de reprovação, nem mesmo a professora ou Leonardo.

Ainda constrangida por presenciar aquela situação, busquei prestar atenção na reação de Leonardo. O garoto estava sentado em outra mesa, apenas com meninas e, na minha percepção, tentou manter a mesma expressão,

---

[27]Rafael e Leonardo foram citados 10 vezes como bons alunos pelas 22 crianças entrevistadas do 4º ano. Rafael foi citado 6 vezes. Os três são os meninos mais vezes citados como bons por seus pares. No ano seguinte Daniel e Rafael também foram os meninos mais vezes mencionados como bons alunos, 8 e 7 vezes respectivamente. Leonardo saiu da escola ao final do 4º ano, porque mudou com a sua família para outro estado. Leonardo é o único menino que foi várias vezes citado por outras crianças como um bom aluno, mas não foi mencionado como um "bom aluno" pelo professor.

aparentemente ignorando a provocação de Rafael, assim como a conivência dos presentes ao darem risada.

O relato me parece significativo para apresentar interações entre os meninos e rico por envolver diretamente Rafael, Daniel e Leonardo. Primeiramente, é notável a tranquilidade com que Daniel falou em voz alta que gostava de fazer lição, sem ser repreendido ou desvalorizado. Embora o garoto também não tenha recebido nenhum incentivo depois de sua fala, a ausência de repreensão ou mesmo de atenção das demais crianças me despertou para a possibilidade dos meninos demonstrarem interesse pelas atividades escolares, fazendo-me desconfiar da hipótese inicial de que ser bom aluno poderia ser visto negativamente, como algo feminino.

Apesar disso, também parece pertinente atentar para a ambivalência na atitude de Daniel. Por um lado, o garoto admitiu na frente de todas as crianças que gostava de fazer lição, mas por outro acabou por contestar a fala da professora substituta de que seria mais legal assistir ao filme, o que de certa maneira também pode ser entendido como uma postura de enfrentamento à docente que ameaçava a turma com a possibilidade de fazer lição. Ainda cabe ponderar que a situação ocorreu durante uma aula com professora substituta, que de acordo com as minhas observações, em geral, eram momentos em que diversos alunos e alunas adotavam posturas de maior enfrentamento.

Na mesma situação, no entanto, Leonardo foi ridicularizado pelo aluno Rafael que demarcou um lugar para o garoto e para si nas interações entre os meninos, contando também com a conivência e apoio das demais pessoas presentes. Admitindo a “heterossexualidade” como um elemento dominante da ordem de gênero daquela escola, a insinuação de que Leonardo seria homossexual ao afirmar que ele estaria falando “coma-me” apresenta-se como um insulto e nos indica tanto que as práticas de masculinidade de Leonardo eram consideradas inferiores ou mesmo questionadas, quanto que Rafael ocupava um lugar de maior prestígio, em que podia ridicularizar Leonardo, provocar o riso dos demais e permanecer incólume. Aqui tanto a heterossexualidade quanto a homossexualidade

estão antes relacionadas com uma concepção do que é “ser menino”, do que com práticas de sexualidade em si.

Leonardo, por sua vez, não foi ofendido apenas na situação descrita, nem mesmo somente por Rafael. Ao longo das observações, fui testemunha de que a maioria das interações de Leonardo estava permeada por insultos e insinuações, mesmo quando brincava com as meninas, entre as quais passava a maior parte do tempo na escola. Frequentemente meninos e meninas o chamavam de “gay”, “viado”, “mulherzinha”, assim como de “homem feminino”.

A maioria dos meninos da turma, muitas vezes o chamava de “homem” e, logo em seguida, em tom de voz mais baixo, completava com “feminino”, de modo que apenas os garotos que estavam mais perto ouviam o comentário, trocando olhares e risadas entre si. Essa forma de ofender Leonardo acabava por desafiar a possibilidade de repreensão do professor e a própria subversão do que estavam chamando de “homem” parecia divertir vários meninos. Durante a entrevista, Daniel afirmou ter aprendido a expressão com um primo. No entanto, Daniel esquivou-se de se assumir como alguém que ofenderia Leonardo. Justificando que apenas falava de “brincadeira”, atribuiu aos colegas a iniciativa de “xingar” o garoto.

A interpretação mais rápida e fácil ao me confrontar com a percepção de Leonardo como um bom aluno na avaliação das crianças e como um “homem feminino”, seria corroborar a ideia de que o envolvimento com o trabalho escolar pode trazer uma ameaça à masculinidade. No entanto, nenhuma das crianças justificou o fato de considerar Leonardo um “homem feminino” por seu comportamento em relação às atividades escolares. Em geral aspectos corporais que as crianças entendiam como femininos eram citados, o jeito de andar, dançar, gesticular e o tom de voz. Nas palavras de Rafael, Thais e Carolina:

> Eu: Rafael, muita gente falava pro Leonardo que ele era menininha, você sabe por que falavam isso pra ele?
>
> Rafael: Não é, é porque eu não vou falar assim o significado, eu vou falar o significado. Falava que ele era tipo, ele era homem. Ele é homem, um menino, um menino maduro normal. Mas só que ele se ajeitava assim, vestia-se como homem normal, mas só que ele tinha um jeito de mulher.

> Eu: Você concorda?
>
> Rafael: Ah, sim. Desde o primeiro ano ele era assim.
>
> Eu: É? E o que era ter jeito de mulher?
>
> Rafael: Tipo, homossexual.

> Tamires: Porque o jeito dele às vezes assim quando ficava brincando, quando tocava alguma música ele dançava de um jeito meio, meio não de homem assim. Às vezes ele [alguém dá um grito bem agudo no recreio] parece a voz dele, o grito dele também, os meninos chamavam ele de gay.
>
> Carolina: É por causa do jeito dele. Porque ele anda assim ó [levantou para imitar alguém rebolando e continuou falando enquanto o imitava]. Ele anda igual mulher. Quando tá andando, ele rebola a bunda.

Também é interessante ressaltar que ao questionar as crianças porque elas consideravam Leonardo um bom aluno, muitas delas citavam que o garoto acertava a lição, conseguia fazer atividade rapidamente, era capaz de ajuda-las, assim como falavam de outros meninos e meninas considerados bons alunos. Em nenhum das entrevistas qualquer das justificativas para citar Leonardo como um “bom aluno” trouxe falas sobre um comportamento em relação ao envolvimento com as atividades escolares de um jeito que poderia ser considerado feminino, e nem mesmo uma percepção de uma postura de passividade do garoto em sala de aula:

> O Leonardo ajuda muito as pessoas. Às vezes quando a pessoa não sabe o que tem que fazer, ele vai lá e ajuda. Aí a gente já tem uma ideia, já. Ele também é bom aluno porque ele obedece o professor, e não bagunça **às vezes**. E **às vezes** não bate no outro (fala de André, 4 º ano – *grifo meu*)
>
> O Leonardo também faz todas as lições, **só que ele conversa muito** (fala de Leandro, 4º ano– *grifo meu*).

> Porque a maioria das coisas que eu pergunto pra ele que eu não sei ele consegue responder tudo. É tudo certo quando ele faz essas coisas (fala de Jorge, 4º ano).

Caberia ainda ressaltar que Leonardo é considerado um bom aluno pelas crianças, já para o professor o menino *poderia* ser um aluno “avançado”, mas estava “se perdendo”. As práticas de gênero de Leonardo pareciam constituir um dos motivos para suas ressalvas em relação ao aluno. Frequentemente a suposta “feminilidade”, “homossexualidade” ou mesmo postura “efeminada” (nas palavras do professor Alberto) constituíam o tópico central a ser mobilizado pelo professor quando buscava se referir ao garoto. Se a literatura frequentemente aborda contextos em que determinadas concepções ou práticas de masculinidade podem ser incompatíveis com o envolvimento escolar, no caso de Leonardo, parece ser justamente o cruzamento de uma fronteira, a sua percepção como “feminino” que acabava por influenciar em sua avaliação negativa pelo professor.

Além disso, não presenciei qualquer situação em que Daniel e Rafael fossem chamados de “gay” ou “viado”, tanto na cena apresentada em que Daniel fala em voz alta que gostava de fazer lição, quanto em outras interações ao longo dos dois semestres letivos de observação. Também não presenciei comentários sobre uma suposta homossexualidade de outros meninos considerados bons alunos na turma do ano seguinte, enquanto outro menino que também era sistematicamente ofendido como “gay” pelas outras crianças foi considerado um “mau aluno” pela professora Tatiana e não foi considerado um “bom aluno” pela maior parte das crianças do 5º ano.

Rafael não ofendeu Leonardo ou outras crianças apenas na cena descrita. Ocorreram em campo outras situações em que foi protagonista de atitudes em que, em maior ou menor grau de violência explícita, “zoava” com as demais crianças, meninos e meninas. Nas entrevistas, mais de uma menina afirmou que Rafael havia criado determinados “apelidos” indesejáveis ou que o garoto não as deixava brincar de futebol. Apesar de provocar e insultar muitas crianças, Rafael parecia admirado por muitas delas. Entre as meninas foi citado como um dos garotos com quem elas desejavam namorar[28]. A aluna Renata chegou a me contar que gostava dele no ano anterior porque o achava muito “lindo” e “inteligente”:

---

[28] O namoro entre meninos e meninas era um tópico frequente nas conversas das crianças. Ao longo dos dois semestres de observação fiquei sabendo de vários “casais” heterossexuais, mas em

> Eu: Por que você gostava do Rafael?
>
> Renata: Não sei, eu achava ele muito lindo [risos]. E ele era inteligente, né? No terceiro ano.
>
> Eu: Ele era inteligente no terceiro ano? Por quê?
>
> Renata: Não sei, porque, assim, a professora, ela dava sempre brinde - a professora Jaqueline - pra quem ela achava os mais inteligentes da sala. Sempre quem ganhava era eu, a Soraia, que é de outro 4º ano agora, o Rafael, o Jonas que é também de outro 4º ano, a Jacira e a Juliana [...]. Então sempre foi assim, e eu gostava do Rafael por causa disso, porque ele era bem inteligente.

A fala de Renata abre a possibilidade de pensar que o garoto era admirado também por seu envolvimento com a escola e seu desempenho entendido como uma demonstração de "inteligência" pelas demais crianças.

Entre os meninos, Rafael não foi abordado de modo negativo, ao contrário, também foi mencionado de modo bastante positivo e escolhido por quase todos eles, nas turmas de 4º e 5º ano, como uma das pessoas com quem gostariam de fazer atividades escolares. Mais do que qualquer outro aluno, Rafael raramente era insultado ou alvo de brincadeiras de outros meninos. Mesmo quando acontecia de ser provocado, aparentemente não se importava, respondia à provocação e logo se livrava de brincadeiras, demonstrando-se quase imune à possibilidade de ser ofendido por outras crianças. Muitas vezes também parecia ponderado, capaz de administrar conflitos e organizar brincadeiras, sendo destacado pelo professor Alberto e pela professora Tatiana como uma "liderança" entre as crianças.

Daniel não desfrutava do mesmo prestígio de Rafael, mas também não era desprezado como Leonardo. Daniel era considerado "gordo" pelas demais crianças e muitas vezes chamado de "bolinha de queijo" ou de "balão mágico" por elas. Apesar disso, parecia conseguir se esquivar das ofensas e participar das interações

---

nenhum momento presenciei meninos e meninas beijando-se ou andando de mãos dadas. Ao questionar Rafael como ele namorava o garoto me respondeu: "A gente às vezes se conversa quando é na sala de aula. Às vezes na rede social eu falo com ela, ela fala comigo. E só". Na minha percepção, muitas vezes os namoros pareciam resultar no estabelecimento de parcerias em algumas brincadeiras. Sabia da existência do "namoro", porque alguma criança me contava, mas dificilmente conseguiria perceber apenas observando as interações entre alunos e alunas. Em nenhum momento fiquei sabendo da existência de casais com crianças do mesmo sexo.

dos meninos. Uma das formas de Daniel se desvincular de possíveis insultos ou mesmo de provocar outros meninos e meninas, era utilizar conhecimentos sobre determinados assuntos ou palavras desconhecidas pelas crianças. Por essas práticas, apesar de avaliar Daniel como um aluno muito bom, em conversa informal o professor Alberto afirmou que o garoto era “prepotente”. Já na entrevista com a professora Tatiana ela avaliou que Daniel era “o tal do bom aluno se você abstrair a questão da sociabilidade”.

Daniel também foi mencionado por outros alunos como “ignorante”, “nervoso” ou como alguém que “implicava” frequentemente. Mas, ainda que ocupando uma posição conflituosa, também parecia conseguir certo destaque em suas interações, sendo escolhido como um colega com o qual gostavam de jogar futebol porque “catava bem no gol” (aluno João, 2014), assim como um “amigo” com quem fariam as atividades escolares:

> Eu: E se você tivesse que fazer uma atividade com colegas da sala, com quem você faria se atividade fosse em grupo?
>
> Arthur: Grupo? Eu chamaria mais assim meus amigos mesmo. Que nem, eu, Daniel, Jorge, Rafael, né? A...(silêncio) a Tamires (...)
>
> Eu: E como tá essa amizade com o Daniel? Porque você já tinha me falado que o Daniel provocava muito...
>
> Arthur: É, ele implica com as pessoas...
>
> Eu: O que ele faz?
>
> Arthur: Que nem, lá na sala, ele faz umas brincadeiras meio bobas, ficar te empurrando, te socando, te machucando. Aí, não cola muito, mas... a gente é amigo sim, faz tempo. Que nem, com o Rafael a gente é amigo desde o primeiro ano.

Rafael é um dos alunos que frequentemente reforçava gostar de Daniel, enfatizando que sempre se ajudaram nas atividades escolares e em confusões entre outros meninos. Daniel também parecia se impor fisicamente com outros alunos. Embora eu não tenha presenciado situações em que ele realmente tenha batido em outras crianças, Rafael contou situações em que Daniel o havia protegido dando uma “massa” em meninos de outras turmas, ou seja, empurrando os garotos

com o próprio corpo. Além disso, quando perguntei a Rafael sobre quem eram os "bons alunos" da turma, o garoto falou de Daniel por considerá-lo "esperto" e complementou "eu sempre ajudei o Daniel, ele sempre ajudou eu". Neste sentido, a aliança entre os dois parecia beneficiar tanto Rafael quanto Daniel na realização das atividades escolares e nas interações entre pares.

Algumas meninas percebiam semelhanças entre eles, afirmavam que não fariam atividades escolares com nenhum dos dois porque eles as provocavam e até mesmo explicitavam que os dois eram parecidos: "É como se o Rafael ou o Daniel fizessem tudo que o outro faz" (aluna Patrícia, 4º e 5º ano[29]). Uma diferença entre os dois nas falas das meninas é que em nenhum momento qualquer uma delas afirmou que gostava ou queria namorar Daniel.

Ao perceber que Rafael e Daniel pareciam apresentar certa facilidade nas interações com os outros meninos, fiquei com a impressão de que o envolvimento com as atividades escolares não era necessariamente um problema entre os garotos. Neste sentido, continuei tentando observar como eles agiam e como se relacionavam em situações em que o desempenho escolar deles poderia estar em questão. Em diversas situações pude presenciar meninos comemorando explicitamente quando acertavam perguntas ou exercícios, comparando notas de provas e valorizando as notas maiores, dedicando-se às atividades e até mesmo competindo para ver quem estava certo sobre determinadas atividades. Em nenhuma situação pude verificar reações negativas ao envolvimento escolar.

Situações de comemoração pelo desempenho positivo e de engajamento com o trabalho escolar podiam ser percebidas também entre meninos que não eram considerados bons alunos, embora essas situações fossem menos frequentes. Até mesmo em relação a Leonardo, estigmatizado como "gay" entre as crianças, não pude perceber uma rejeição do menino quando este respondia corretamente as atividades ou comemorava em voz alta por ter acertado a lição.

---

[29] Como mencionado anteriormente, a pesquisa foi realizada ao longo de dois semestres letivos diferentes, inicialmente em uma turma de 4º ano e posteriormente em uma turma de 5º ano. Patrícia, Daniel e Rafael, mencionados nesse trecho, eram alunos das duas turmas observadas. Sempre que necessário para entender o contexto, mencionarei essas informações em parêntesis.

No ano letivo seguinte, a turma tinha muito mais meninos considerados bons alunos pela professora Tatiana. Mesmo considerando a diversidade de práticas de masculinidade e de prestígio entre eles, não consegui identificar uma desvalorização daqueles considerados bons alunos ou do envolvimento com a escola e com as atividades. Novamente meninos avaliados positivamente, pareciam mais ser admirados do que vivenciar conflitos por serem “bons alunos”.

Também presenciei inúmeras situações de envolvimento dos alunos na realização de atividades escolares na turma de 5º ano observada. Durante a resolução de problemas de matemática em duplas, pude observar Lucas e Renato, dois meninos considerados bons alunos pela professora Tatiana e pelas demais crianças. A situação a seguir ilustra práticas de engajamento explícito nas atividades escolares, um exemplo com meninos do 5º ano muito semelhante a observações feitas no ano anterior ou envolvendo outros meninos das duas turmas.

Lucas teve que parar os exercícios para tirar uma foto no fundo da sala, conforme orientação da professora. Ao retornar ao seu lugar, viu que Renato estava fazendo a atividade sozinho e rapidamente começou a falar em tom de reprovação “Oh, oh, você tá fazendo tudo”. Enquanto reclamava, Lucas foi tirando o lápis da mão de Renato e complementou “eu quero fazer a terceira!”. Pegou a folha do menino e começou a resolver, ao passo que o colega permaneceu com a cabeça encostada na mesa, olhando para a turma. Assim que Lucas terminou um dos problemas, entregou a folha e disse ao Renato: “Mano, vamos fazer um de cada vez, tá baba”.

Como abordado anteriormente, Epstein (1998) argumenta sobre possíveis concepções de que meninos “de verdade” não poderiam “trabalhar duro” ou mostrar que estavam dedicados às tarefas escolares. Contrariando a ponderação da autora, observei situações como as descritas acima em que os meninos demonstravam para os próprios colegas que queriam fazer as atividades e também afirmações explícitas de que se esforçavam em tarefas consideradas difíceis ou que estudavam fora das aulas.

Renato é um dos meninos que em diferentes momentos presenciei falando que estudava em casa. O aluno, além de verbalizar que estudava fora da escola,

frequentemente falava a Lucas que este precisava estudar mais, deveria ler o dicionário para aprender a ortografia das palavras, tal qual ele fazia com a sua mãe. Os “conselhos” de Renato não eram retrucados por Lucas. Ao contrário, na entrevista, Lucas escolheu Renato como a primeira pessoa com quem faria alguma atividade em dupla, afirmou que considerava o colega “esperto” e o reconhecia como um bom aluno porque ele sabia “fazer um monte coisa”.

A mãe de Renato declarou uma renda mensal inferior a um salário mínimo, mas morar em uma casa própria nos arredores da escola, ser neto de um sapateiro e o fato de sua mãe estudar Direito, parecia aproximar o garoto de aspirações e hábitos de setores médios. Além disso, ele era um dos poucos alunos que sem participar de nenhum projeto de assistência social no contraturno escolar, tem uma semana cheia de atividades, aulas de violino, pintura, capoeira e judô, desenvolvidas na própria escola ou no “Clube da Cidade”, equipamento público com aulas de esporte gratuitas. Além disso, Renato afirmou várias vezes para mim e também para outros garotos que gostaria de estudar Química na Universidade de São Paulo (USP), assim como me fez várias perguntas sobre provas de ingresso em universidades públicas. Apesar disso, é importante relembrar que em relação à avaliação da professora Tatiana, Renato não deixava de ser um bom aluno, mas não se envolvia com as atividades como ela imaginou que se envolveria.

O critério de avaliação da professora, que considera a “dedicação” e o quanto cada aluno avançou com as atividades escolares a partir do que já sabiam, teve um impacto explícito na maneira como ela o avaliava. Apesar disso, entre as crianças o menino é reconhecido como um aluno dedicado, com bom desempenho e inteligente, sendo citado seis vezes como um bom aluno por outras crianças da turma.

Lucas, por sua vez, entre as crianças foi reconhecido como um bom aluno apenas por Renato e outra garota da turma. Para a professora Tatiana ele era “muito inteligente”, dedicado, estudava, fazia as atividades e estava aprendendo bastante: “Eu estou bem tranquila, ele é do grupo dos que estão caminhando, sabe?” (Professora Tatiana).

Observando outra situação de interação de Renato com Lucas pude ouvir uma conversa em que os dois demonstravam expectativa de vencer um campeonato de tabuada. Os dois alunos competiriam com outras crianças da turma e não entre si. Durante a conversa, Renato olhou para mim e me pediu para torcer por Lucas naquela etapa da competição: “Cinthia, vamos torcer pro bebê, bebê tem que virar homem”. A baixa estatura de Lucas era muitas vezes evocada por várias crianças, o que parece ter contribuído para que o menino fosse chamado de “bebê”. Apesar disso, é ainda mais significativo verificar que ganhar uma competição de matemática, faria o colega “virar homem”, na perspectiva de Renato.

Desse modo, aos poucos, fui percebendo que para o conjunto dos meninos estudados o engajamento escolar não parecia permeado de uma tensão explícita em relação ao julgamento dos pares. A interação entre Renato e Lucas parecia indicar ainda o oposto: uma associação entre masculinidade adulta (ainda mais valorizada) e o bom desempenho em atividades escolares. Mesmo que seja pertinente questionar a possibilidade de “virar homem” estar mais relacionado ao fato de ganhar uma “competição”, muitas vezes as professoras ou professores se valem de propostas pedagógicas em que a competição é utilizada como meio de envolvimento de alunos e alunas. No limite a competição ainda era sobre acertar o maior número de perguntas sobre tabuada e presenciei meninos falando de suas expectativas em decorar as multiplicações, estudando as tabuadas em sala de aula e, às vezes, ridicularizando meninos e meninas por não saberem os resultados.

No trecho a seguir, Rafael (4º e 5º ano) fala sobre sua percepção em relação ao aluno Renato (5º ano). A fala de Rafael também parece interessante para mostrar a valorização dos meninos devido à avaliação positiva do envolvimento deles com a escola. Renato foi matriculado na escola pesquisada em 2014, mas apenas estudou na mesma turma de Rafael em 2015, por isso perguntei o que ele está achando do garoto:

> Rafael: To achando uma pessoa melhor. Eu achava que ele não era aquele moleque inteligente, [era] aquele moleque desajeitado. Aí depois ele veio, mais bem mais vestido, com o uniforme normal, penteando o cabelo, escovando os dentes. **Todo mundo tem que fazer isso** *(grifo meu).*

> Eu: Você acha que ele tava vindo desajeitado pra escola?
>
> Rafael: É, ele prestava atenção muito nas aulas, mas tipo, eu achei quando eu conheci ele direito nesse ano, “to errado, o Renato é aquele pessoal bom”. Tipo, como eu te disse, ele é bom em todas as matérias, que isso eu não sabia, chutava, pensava que ele era aquele menino desajeitado, como eu te disse.

No trecho acima, Rafael comenta que a princípio não tinha uma impressão muito boa de Renato, mas aos poucos foi percebendo que ele era “aquele moleque inteligente”, “aquele pessoal bom”, passando a ter um julgamento positivo a respeito do colega. Além de explicitar que em sua percepção Renato é bom em todas as matérias, também acaba por destacar outras práticas positivas que “todo mundo deveria ter”: usar o uniforme, pentear o cabelo, escovar os dentes, ou seja, não ser “desajeitado” na percepção de Rafael.

Assim como Rafael avaliou Renato, de modo geral, todas as crianças ao serem questionadas sobre o que era ser um bom aluno ou uma boa aluna, mencionaram a necessidade de ter um bom desempenho nas disciplinas, assim como de apresentarem determinados comportamentos considerados positivos: no caso de Rafael “não ser desajeitado”, na fala de outras crianças “respeitar o professor”, “não brigar”, “não xingar” e “ficar quieto”.

A despeito das semelhanças entre as respostas das crianças, apenas entre bons alunos e boas alunas ocorreram respostas que, mais do que mencionar a importância de “obedecer”, “prestar atenção na aula” ou “ficar quieto”, de diferentes maneiras afirmavam a necessidade de conciliar o estudo e momentos de descontração, seja mencionando precisamente que poderia conversar na “hora certa”, seja mencionando que não poderia “ser *muito* bagunceiro” e “não gritar *tanto*”. Diferentemente de algumas crianças que enfatizaram a necessidade de “ficar muito quieto”, estes meninos e meninas não afirmaram a impossibilidade de gritar ou bagunçar, mas a necessidade de não fazer isso em excesso ou no momento errado:

> Eu: O quê que você acha que é ser um bom aluno ou uma boa aluna?

> Daniel: Ser educado, fazer tudo **na hora certa**, falar na **hora certa**. E só (4º e 5º anos – *grifo meu*)
>
> Rafael: Prestar mais atenção na aula, respeitar o professor, **quando ele pedir pra parar de conversar, fazer a lição**, aí **quando terminar de fazer a lição, pode conversar com ele baixinho.** Tem mais coisa. Tipo não ficar jogando papel de um lado e de outro (4º e 5º anos – *grifo meu*)
>
> Sofia:É estudar e...estudar, estudar…e tipo, fazer todas as lições de casa, os deveres (...)se você quiser conversar, **você primeiro faz as lições, depois você conversa, na hora certa** (4º ano– *grifo meu*)
>
> Patrícia: É, estudar bastante, não arrumar briga...E também não ser **muito** bagunceiro na sala de aula, não gritar e ser educado com os professores (4º e 5º anos – *grifo meu*).
>
> Tamires: É...ter bons modos, é...não gritar **tanto**, não falar palavrão, ter boas notas, é...respeitar o professor, respeitar o próximo, pro próximo te respeitar (4º e 5º anos– *grifo meu*).
>
> Artur: Bom pra mim, ser um bom aluno é ficar mais quieto, tipo na hora que ta fazendo a lição fazer a lição, **depois que terminar pode até conversar**, mas respeitar os professores, né (5º ano– *grifo meu*).

As respostas de meninos e meninas apresentam muitas semelhanças e não é possível verificar um padrão polarizado na percepção do que é ser bom aluno ou boa aluna por sexo. Como abordado anteriormente sobre a perspectiva das professoras, ser bom aluno na perspectiva dessas crianças também não parecia atrelado à necessidade de adotar posturas de extrema dedicação em sala de aula. A capacidade de expressar verbalmente essa necessidade de conciliação, pode indicar uma maior facilidade em apresentar uma performance em sala de aula em consonância com as regras do jogo escolar, em outras palavras, as crianças parecem expressar que essa conciliação é necessária, ao passo que são capazes de realiza-la, o que explicaria algumas respostas de alunos e alunas avaliados negativamente de que seria preciso ficar “muito quieto” em sala de aula:

> O que um bom aluno tem que fazer?
>
> Juliana: Na verdade em primeiro lugar ele tem que ficar muito quieto. O professor tem que explicar bem direitinho. Teve um dia que ele passou a lição, mas não tava escrita a pergunta pra gente fazer, aí quando chega, quando ele vai corrigir o caderno, quase ninguém fez. Aí ele faz, às vezes eu faço, qual eu entendo eu faço. O que eu não entendo, eu não faço.

Neste sentido, ao invés de partir de noções sobre o que é "ser bom aluno" concebidas *a priori* e de forma alheia ao contexto de pesquisa, é relevante compreender as noções locais e como as crianças, aqui em especial os garotos, relacionam-se com elas. Essa noção de "bom aluno", portanto, parece conter espaço para meninos brincarem em sala de aula, conversarem, serem até "indisciplinados", desde que consigam conciliar essas práticas com o desenvolvimento das atividades escolares. Na entrevista com Artur ("bom aluno", 5º ano), o garoto apresentou a percepção de si como bem-sucedido nesse empreendimento:

> Eu: E você [por que se considera um bom aluno]?
>
> Artur: Eu, porque eu converso, sim, mas porque eu acho que sou um bom aluno porque eu faço a lição. Eu tenho a hora que também dou um tempo na conversa, porque não dá pra ficar na escola conversando, porque a escola é feita também pra estudar, não é só um lugar só pra fazer amizade.

Na fala de Artur há uma inversão naquilo que supostamente é tomado como o objetivo principal da escola: o garoto primeiro afirmou a escola como um lugar de fazer amizade e depois como um local para estudar e fazer lição. Esse comentário parece rico para nos informar sobre possíveis sentidos da escola para as crianças, ainda mais quando consideramos que nos discursos hegemônicos a "qualidade" da educação parece estar reduzida ao desempenho de alunos e alunas em avaliações de larga escala (SILVA, 2008). Além disso, para o desenvolvimento dessa pesquisa, essa fala chama atenção novamente para a importância de estudar as interações entre as crianças, considerando a centralidade que podem ter para os significados que atribuem às experiências escolares.

Admitindo essa “maleabilidade” em relação ao que é necessário fazer para ser considerado um bom aluno ou uma boa aluna, é notável a maneira como Rafael falou de seu envolvimento com a escola. Rafael foi mencionado como uma “sumidade” pelo professor Alberto, o garoto teria um “pensamento rápido”, “gostava de desafios”, “fazia as atividades rápido” e uma postura em sala que o professor considerava de “adulto”. Já na avaliação da professora Tatiana, Rafael foi reconhecido como um aluno que se destacava principalmente por sua dedicação aos estudos, “um aluno muito, muito bom pelo tanto que ele se dedica, que ele tenta, que ele busca ajuda, que ele participa”. Também entre as crianças, o garoto foi citado como um aluno que se envolvia com as atividades escolares:

> Eu: Além da lição de casa, o Rafael faz alguma coisa a mais que você acha ele um bom aluno?
>
> Daniel: Ele sabe a tabuada de cor.... Ele foi eliminado na primeira só que...(silêncio)
>
> Eu: Só que?
>
> Daniel: Só que... ele... estuda bastante.
>
> Eu: Ele estuda bastante? O Rafael? Como você sabe?
>
> Daniel: É que ele fala pra mim.
>
> Eu: Ele fala pra você que ele estuda? Mas ele estuda tudo ou é só tabuada?
>
> Daniel: Ele estuda tudo. E sempre que eu faço alguma coisa de errado, ele vai lá e corrige pra mim. Fala “ta errada”. Aí eu vou lá e faço de novo.

Apesar da dedicação de Rafael ser reconhecida, no julgamento que o garoto faz de si mesmo seu desempenho escolar positivo está atrelado, sobretudo, à percepção de si como um menino inteligente. Em suas entrevistas[30] o garoto procurou dar destaque para a sua prática de se envolver com as lições, mas ao

---

[30]O aluno Rafael foi entrevistado uma vez em 2014 e uma vez em 2015.

mesmo tempo brincar e conversar com colegas de turma. Na segunda entrevista, ele foi ainda mais enfático ao falar sobre seu desempenho escolar:

> Eu: Mais alguém [que bagunçava muito em sala de aula]?
>
> Rafael: Eu vou ser honesto. Eu. Eu tava conversando na sala, quando a professora estava explicando as lições, ela pedia pra eu parar, eu não parava. Aí parece que nem passou pela minha cabeça ainda. Quando era amanhã eu continuava e a professora pedia pra eu parar.
>
> Eu: Mas você acha que você é um mau aluno?
>
> Rafael: Mau aluno eu acho que não. **Todos esses anos**, que o professor ou a professora falava pro meu pai, que falava pra mim eu não achava que eu era mau aluno, não. **Só acho que eu sou aquele aluno inteligente, mas meio desalertado que bagunça muito** *(grifo meu).*
>
> Eu: Você acha que você bagunça muito?
>
> Rafael: **Muito, muito, não. Mas eu bagunço um pouco sim**. Tipo **quando a professora sai**, eu saio do lugar, levanto e vou falar com fulano, volto e vou falar com aquele fulano, volto e sento na minha cadeira. Isso mais ou menos é pra mim é bagunçar *(grifo meu).*
>
> Eu: Entendi, mas você acha que você é inteligente?
>
> Rafael: Inteligente eu acho que eu sou sim *(grifos meu).*

Segundo Rafael a percepção que ele tem de si é informada pela avaliação de suas professoras e professores ao longo dos anos. Ao se reconhecer como “aquele aluno inteligente, mas meio desalertado que bagunça muito”, parece evitar uma imagem estigmatizada de “bom aluno” e reforça a possibilidade de bagunçar e mesmo assim ser bem avaliado por suas professoras como um aluno “inteligente”.

Aqui cabe retomar, portanto, a consideração de Connell (2005, p.164) sobre frequentemente associarmos como característica dominante da masculinidade a agressividade física, esquecendo de que a “razão” é socialmente considerada um atributo masculino. Arriscaria dizer que, de modo geral, ser bom aluno para os meninos estava relacionado à possibilidade de ser percebido como inteligente, até mesmo como alguém que adotava “posturas que todo mundo tem que ter”, nas

palavras de Rafael, mas não como uma criança extremamente passiva, quieta, obediente ou isolada.

Dessa forma, o sentido atribuído ao que era “ser um bom aluno” naquele contexto - a habilidade de conciliar a realização das tarefas com momentos de descontração – também parecia permitir que os meninos adotassem posturas explícitas de dedicação e envolvimento com as atividades escolares, sem correrem o risco de serem vistos negativamente por suas condutas e, mais do que isso, com a possibilidade de serem percebidos como inteligentes e até mesmo como estudiosos. Desse modo, os “bons alunos” não pareciam “encaixar” em um estereótipo de “nerd”, tanto na minha concepção quanto na concepção das crianças, mostrando a limitação da minha hipótese inicial, elaborada em diálogo coma literatura de língua inglesa.

Becky Francis, Cristine Skelton e Barbara Read (2012), autoras que estudaram alunos e alunas com alto desempenho escolar de diversas escolas de ensino secundário do Reino Unido[31], também afirmam que em suas pesquisas apenas um subgrupo pequeno dos jovens com “alto desempenho escolar” eram considerados “nerds” por seus pares. Mais do que isso, muitos meninos com alto desempenho escolar eram bastante populares em suas escolas, enquanto as características que normalmente eram percebidas como importantes por torná-los populares eram altamente “generificadas”, tais como ser visto como heterossexual; apresentar habilidades nos esportes ou poder físico; ter habilidades interpessoais como o humor; ser percebido como inteligente (FRANCIS; SKELTON; READ, 2012, p. 107).

Essas características mencionadas pelas autoras parecem amplamente reconhecidas em Rafael que, mais do que qualquer outro bom aluno, parecia expressar práticas de masculinidade bastante valorizadas entre as crianças. Além disso, por mais que o professor Alberto e a professora Tatiana tenham avaliado outros meninos positivamente, Rafael parece ser descrito de modo ainda mais

[31] Esse é o único trabalho em língua inglesa que entrei em contato ao longo do mestrado e que também tinha como objeto de estudo alunos e alunas com “alto desempenho escolar”. Agradeço ao pesquisador Sebastián Madrid pela recomendação do livro ao atuar como mediador da apresentação do meu trabalho no *V Coloquio Internacional de Estudios sobre Varones y Masculinidades.*

positivo, como uma “sumidade” e “impressionante” pelo professor Alberto, assim como é citado diretamente pela professora Tatiana quando a questiono sobre quem são os bons alunos da turma, sendo mencionado como “o amor” da vida dela.

Outros meninos considerados “bons alunos” não apresentavam todas essas características, mas pareciam conseguir negociar diante de certo ideal. Artur e Jorge, por exemplo, eram ruins no futebol e raramente brincavam com os meninos na hora do recreio, momento de futebol “sério”[32]. Apesar disso, expressavam conhecimentos sobre jogos gráficos e pareciam admirados pelos meninos por esses conhecimentos, sendo inclusive consultados sobre jogos e videogames. Expressar esses conhecimentos dependia também da possibilidade de ter um bom videogame em casa ou um computador com acesso a internet, com a possibilidade de jogar online e fazer *downloads* de jogos novos, diferenças sutis de poder de consumo das famílias dos meninos.

Jorge também reforçava seu interesse por meninas, frequentemente falando sobre sua intenção de namorar uma das garotas com quem brincava no recreio. Artur, por sua vez, além de também falar sobre namoros, era alto e reconhecido como engraçado. Ser branco ou ter o tom de pele mais claro[33] também parecia privilegiá-los nessas interações, especialmente no que diz respeito ao Artur, um dos poucos garotos loiros, com a pele do rosto rosado. Chamava-me atenção a frequência com que Artur era convidado para participar das atividades e até situações em que parecia protegido por outros meninos. Em certa atividade, por exemplo, as crianças deveriam escolher uma personalidade negra para pesquisarem sobre suas vidas, mas só poderiam escolher a personalidade na medida em que terminassem a atividade que estavam desenvolvendo. Antes mesmo de terminar sua lição, Artur disse em voz alta que gostaria de pesquisar

---

[32] Havia uma diferenciação entre o futebol praticado durante as aulas e o futebol que poderia ocorrer no momento do recreio. Durante as aulas, meninas e meninos menos habilidosos, ainda que enfrentando dificuldades poderiam participar das partidas. Já no pátio, os garotos consideravam que aquele era o momento do futebol “de verdade”, “sério” e apenas meninos mais habilidosos podiam jogar. Na ausência desses meninos, eram feitas concessões para meninos menos habilidosos e para apenas três meninas que na percepção dos garotos sabiam jogar, demostrando domínio da bola.

[33] Jorge foi heteroclassificado como branco pela professora Tatiana e se autoclassificou como pardo em 2015. Em 2014 também foi heteroclassificado como branco pelo professor Alberto e se autoclassificou como branco. Artur foi heteroclassificado e autoclassificado como branco em 2015 e só participou da pesquisa nesse segundo momento.

sobre Pixinguinha. Instantaneamente a maioria dos meninos começou a falar para ninguém escolher o músico, assim como Rafael pediu para professora marcar na lousa a decisão de Artur, na tentativa de modificar o combinado sobre a ordem de escolha. Apesar da professora não ter seguido o pedido de Rafael, chamava-me a atenção esse tipo de mobilização em torno de Artur. Em entrevista com o aluno Lucas, ao justificar porque convidaria Artur para fazer a atividade em grupo com ele, o garoto afirmou que Artur era engraçado, imitava vozes e me questionou se eu já tinha visto o menino todo "vermelho". Se a cor/raça dos meninos não era determinante em sua popularidade - existindo meninos brancos isolados e "maus alunos" - na inter-relação com outras características, entre elas práticas de masculinidades valorizadas, os meninos brancos tanto pareciam desfrutar de microprivilégios como os descritos anteriormente, quanto não precisavam lidar com situações de discriminação racial.

Assim, afirmaria que as práticas de masculinidades dos meninos bem avaliados pela professora Tatiana e pelo professor Alberto não eram idênticas, mas de modo geral todos eles pareciam bem sucedidos nas negociações entre seus pares para apresentar configurações de práticas de gênero consideradas positivas entre as crianças, seja jogando futebol, mostrando interesse pelas meninas, pelo humor, por meio do conhecimento sobre jogos e tecnologias, pela prática de lutas fora da escola e pela percepção de que eram bonitos e inteligentes.

Pode ser igualmente interessante tentar questionar por que nas turmas pesquisadas não havia meninos chamados de "nerds" por alunos e alunas. Heather Mendick e Becky Francis (2011) ao discutirem os significados atribuídos aos termos *geek/boffin*[34] nos Estados Unidos e no Reino Unido refletem sobre narrativas de seriados e filmes com personagens *geeks.* As autoras afirmam que o termo costuma envolver predominantemente meninos de classe média, brancos ou asiáticos, destacando que meninos asiáticos são retratados de modo bastante estereotipado como conformistas, assim como normalmente não há personagens

[34] Embora as reflexões das autoras se refiram mais aos termos "geek" ou "boffin", ao longo do texto acabam tratando "nerd" como sinônimo desses termos.

negros, especialmente Afrocaribenhos e Afroamericanos, considerados “cool” (“descolados”) demais para serem retratados dessa maneira.

A despeito das diferenças de contexto, parece interessante refletir o quanto os próprios rótulos que envolvem maneiras de ser considerado “bom aluno” estão permeados por dimensões de classe, raça e gênero. Em minha pesquisa empírica, apenas duas meninas foram mencionadas como “nerds” por outras crianças. Tamires e Patrícia reclamaram especificamente sobre serem chamadas dessa maneira:

> Tamires: (...) ele [o professor Alberto] se esforça pra ensinar pra gente, e tem muita gente que não, nem liga pra isso, porque ó, eu quero estudar, as meninas ficam me zoando só porque eu quero ser professora e eu tenho que ter nota boa. Ficam me chamando de nerd. Mas eu mesma falo, eu sou nerd, porque tipo assim, me chamam de nerd porque eu estudo pra mim tirar notas boas, pra mim ter um boletim só de amarelo, é, verde e azul. Porque se eu for tirar vermelha isso vai me prejudicar muito a ser professora. Eu posso perder o emprego por causa de nota vermelha. E eu não gostaria de tirar nota vermelha, aí elas ficam me zoando, porque é, eu sou tipo nerd, mas também falo “pra vocês serem qualquer coisa, vocês também não podem ter um boletim de vermelha, de verde. Tem que ter azul, verde”. Aí a Maria, ela quer ser modelo, eu falei assim “mas Maria se você for modelo, vão falar que você repetiu de ano, tirou bastante nota vermelha, você não vai conseguir o seu cargo, o cargo que você quer”. Aí ela “é mas não vai adiantar de nada”. Aí eu falei assim “Maria, pensa, você não quer ser modelo? Pra você ser modelo você vai ter que ter notas boas”. Aí ela falou assim “mas de que vai adiantar? Minha patroa vai escolher pessoas de ser modelo, escolhe por boniteza, não por nota”. Eu falei assim “você está errada. Não é só por boniteza. Se você olha assim em revista, você não vê só maravilha, elas escolhem por nota e por boniteza”. Mas não só por boniteza, por notas. Aí eu só não me sinto bem porque me chamam de nerd e fazem bullying comigo porque eu sou gorda.
>
> Patrícia: Mas eu não gosto que as pessoas ficam me chamando de nerd.
>
> Eu: Te chamam de nerd? Quem te chama de nerd?
>
> Patrícia: É, por exemplo, quase todo mundo.
>
> Eu: Quase todo mundo dessa sala?

> Patrícia: É, da nossa sala. Da minha sala sim.
>
> Eu: Em que situações que te chamam de nerd?
>
> Patrícia: É, por exemplo, quando eu quero me concentrar bastante na lição e porque eu...ah, eu não sei.

Diante das dificuldades para estabelecer relações de amizade, Tamires parecia recorrer a tentativas de interação justamente com meninos considerados bons alunos na turma. Embora Patrícia não tenha explicitado tantas dificuldades para interagir com as demais meninas, também parecia se aproximar mais dos meninos em determinados contextos. As duas meninas, por exemplo, eram das poucas garotas que se sentavam perto do grupo de meninos durante as aulas, assim como afirmavam que fariam atividades em grupo com alguns meninos, embora não gostassem de fazer com todos eles.

As famílias de Tamires e Patrícia estavam na faixa de renda mais alta das turmas, além de terem expressado mais conhecimentos sobre o sistema de educação formal. Tamires é filha de professora da Educação Infantil, classificou-se como parda em 2014 e como indígena em 2015. Foi considerada parda pelo professor Alberto e branca pela professora Tatiana. Patrícia, por sua vez, é filha de um técnico de enfermagem e afirmou o desejo de ser arquiteta, após ter conhecido uma estudante do curso de arquitetura. Patrícia se classificou branca em 2014 e parda em 2015. Foi considerada parda pelo professor Alberto e branca pela professora Tatiana.

Considerando as falas dessas duas alunas, eu arriscaria dizer que observei mais tensões nas interações dessas meninas com outras crianças do que entre os meninos considerados “bons alunos”, o que parece dialogar com a pesquisa de Francis, Skelton e Read (2012) na qual garotas com alto desempenho escolar demonstravam mais desconforto e ansiedade a respeito de suas relações com seus pares do que outros entrevistados (p. 74). Aqui cabe ponderar tanto que as interações entre as meninas não constituíram o foco principal de minhas observações, como que outras alunas foram avaliadas positivamente pelo professor ou pela professora, mas não expressaram tensões desse tipo. De toda maneira, me

pareceu significativo que essas garotas, principalmente Tamires, se sentissem mais à vontade para estabelecer laços de amizade ou fazer atividades com meninos bons alunos, o que pode ser mais um indicativo de que o bom desempenho escolar parecia valorizado entre eles.

Assim, se encontrei entre os meninos diferentes práticas de masculinidade e formas de se relacionar com a escola, não pude verificar uma desvalorização explícita do “ser bom aluno”, nem tensões como aquelas expressas por Tamires e Patrícia. Os meninos avaliados positivamente pelo professor Alberto e pela professora Tatiana, com nuances em relação a cada aluno, se não ocupavam uma posição de prestígio ou de destaque positivo entre os meninos, no mínimo, pareciam beneficiados pelo bom desempenho escolar em suas interações.

Finalizo essa seção afirmando que, se na literatura de língua inglesa é comum encontrar textos sobre a escolarização da classe trabalhadora em que os alunos tenderiam a não se envolver com as atividades escolares, associando-as com algo feminino e inferior, na pesquisa empírica realizada não encontrei afirmações dos meninos que confirmassem essas possíveis noções coletivas de masculinidade. Além de não encontrar essa desvalorização, cheguei a observar meninos vangloriando-se do bom desempenho escolar ou mesmo julgando negativamente a falta de engajamento em atividades escolares de determinados alunos ou alunas.

Durante as entrevistas, meninos e meninas avaliados positivamente pelo professor e pela professora também afirmaram que para ser um bom aluno ou uma boa aluna era necessário conciliar a realização das atividades com momentos de descontração. A contrapartida desse desafio parece ser a possibilidade de ser bom aluno sem ter que necessariamente colocar as interações com os colegas como um aspecto menos importante de suas vidas escolares. Uma pergunta que parece pertinente, portanto, é por que alguns meninos conseguem ser bem-sucedidos nesse empreendimento, enquanto outros parecem falhar.

6. “BOM ALUNO”, “QUASE BOM ALUNO” E “MAU ALUNO” EM INTERAÇÃO: RELAÇÕES DE PODER ENTRE MENINOS

Ao longo do trabalho de pesquisa empírica, baseada nas elaborações teóricas de Connell (2005), busquei não apenas conhecer diferentes práticas e concepções de masculinidade, mas analisar também as relações entre os meninos, tentando perceber hierarquias e dinâmicas de poder entre eles. Pretendia, dessa forma, pensar o que essas relações poderiam me informar sobre os alunos avaliados positivamente por suas professoras.

Durante as observações do cotidiano escolar, pude verificar que determinados meninos eram excluídos ou pareciam ocupar uma posição hierárquica inferior nas relações de poder entre os garotos. Contrariando minha expectativa inicial, muitos daqueles desvalorizados nas interações eram considerados maus alunos, ou quando não eram percebidos dessa maneira na avaliação do professor ou da professora, havia ressalvas sobre o desempenho deles, como na fala de Alberto a respeito dos alunos Jorge, Leonardo e João, todos considerados alunos “básicos”, mas que em sua percepção, por razões diferentes, poderiam ser “avançados”.

Observar a organização das crianças nas carteiras me ajudou a perceber hierarquias entre os meninos. Nas duas turmas observadas, com algumas exceções, meninos e meninas tendiam a sentar separados, caso não houvesse a intervenção do professor ou da professora em relação aos lugares. No entanto, “maus alunos” frequentemente sentavam isolados dos demais meninos ou perto de algum outro menino também considerado mau aluno. Além de separações mais nítidas, mesmo quando “maus alunos” estavam perto de “bons alunos”, muitas vezes aqueles garotos avaliados negativamente pareciam excluídos ou eram mais constantemente alvo de provocações e comentários negativos, em grande medida, proferidos por aqueles avaliados positivamente pelo professor ou pela professora.

Durante as entrevistas, quando os meninos eram questionados sobre com quem eles gostariam de desenvolver alguma atividade escolar, aqueles percebidos como maus alunos eram geralmente preteridos, enquanto os “bons alunos” eram

mais vezes citados como possível companhia para a realização das atividades[35]. Tal afirmação poderia ser questionada admitindo a possibilidade de que meninos considerados maus alunos seriam rejeitados para o desenvolvimento das atividades, mas encontrariam acolhimento nos momentos de lazer, como o recreio. No entanto, de acordo com as observações realizadas do cotidiano escolar, aqueles escolhidos para realizar as atividades tendiam a coincidir com as amizades e interações das crianças. Uma exceção a essa tendência será abordada e nuançada ao longo do capítulo: João (4º ano) participava de quase todas as partidas de futebol no recreio, mas tendia a ser isolado nas interações em sala de aula.

Admitindo que vários meninos afirmavam gostar da escola por seus amigos, assim como falavam de seus amigos como pessoas que os ajudavam - tanto nas interações com as outras crianças, quanto nas atividades escolares – é plausível pensar que o isolamento ou a exclusão podem ter efeitos no desempenho dos alunos e na forma como vivenciam suas experiências na escola. Situações de isolamento de crianças avaliadas negativamente pelas professoras também foram percebidas na pesquisa de Pereira (2015).

Denis[36], por exemplo, foi citado como o aluno que mais precisava de ajuda na perspectiva da professora Tatiana e também parecia ser uma das crianças mais isoladas da turma. Durante a entrevista, quando questionei o aluno sobre com quem ele gostaria de fazer atividades escolares, ele apenas conseguiu me falar o nome de Luiz, um dos únicos meninos com quem ele interagia, sendo Luiz novo na escola e também bastante isolado dos outros garotos. Ainda na entrevista, Denis afirmou tentar fazer amigos desde o 1º ano, sem obter muito sucesso.

Embora neste trabalho o objetivo seja discutir predominantemente os “bons alunos”, a observação e análise das interações daqueles avaliados negativamente mostraram-se importantes na medida em que não eram eles que simplesmente tinham dificuldades para interagir com os demais meninos, mas eram aqueles

---

[35] Nas respostas das meninas não foi possível reconhecer a mesma lógica, no entanto, cabe ponderar que as interações entre as alunas mereceriam uma observação mais detalhada.

[36] O garoto se autoclassificou como amarelo e foi heteroclassificado como branco pela professora. Como abordado anteriormente, Denis não apresentava sobrenome ou características físicas que indicassem uma ascendência asiática. Ele justificou sua classificação como amarelo olhando para a tonalidade de sua pele, indicando que sua autoclassificação foi realizada tendo em vista a cor no sentido literal e não como metáfora de raça.

avaliados como “bons alunos” que também muitas vezes os excluíam: controlavam quem poderia jogar futebol ou participar das brincadeiras, reclamavam sobre meninos “maus alunos” com a professora ou com o professor, ridicularizavam erros cometidos por eles, ou simplesmente os ignoravam. Artur (bom aluno) criticou a aproximação entre Luiz e Denis, considerando que a amizade dos dois prejudicaria Luiz:

> Eu: E tem algumas pessoas que são novas na escola. Luiz, Adriano, o que você tem achado deles?
>
> Artur: Ah, eles são bons alunos... Porque... que nem o Luiz, ele faz a lição dele, só que assim, ele conversa muito com Denis. O que não é muito bom pra ele porque o Denis meio que não ouve muito a professora, porque ele dorme (riso). Literalmente!

No excerto acima, Artur deixa implícito que o ideal seria que Luiz se distanciasse de Denis para não se prejudicar. Com exceção de Luiz, nenhum outro garoto citou Denis como uma possível companhia para a realização de atividades escolares. O menino é percebido como um “mau aluno” pela professora e pelas crianças, mas não é um garoto indisciplinado ou que assume posturas de enfrentamento a regras ou à autoridade docente. Pelo contrário, ele é criticado por Artur por não escutar a professora porque dorme em sala de aula. Durante a entrevista, Artur também comentou sobre a postura de Caio (“mau aluno”):

> Eu: E o Caio, porque você acha que o Caio é mau aluno?
>
> Artur: O Caio porque ele provoca todo mundo. Ele briga com a professora de vez em quando.
>
> Eu: O que ele faz?
>
> Artur: A professora fala com ele e ele não dá ouvidos, vira as costas e não ta nem aí, faz a lição de vez em quando.
>
> Eu: Por que você acha que o Caio faz isso? Por que ele briga com todo mundo?
>
> Artur: Acho que o Caio faz isso porque assim, ele não tem muitos amigos, e ele acha que fazendo isso vai ganhar amigos.

> Eu: Por que você tem essa sensação?
>
> Artur: Sei lá, o Caio no primeiro ano e no segundo ele não era assim, mas do terceiro pra cá ele deu uma desandada.
>
> Eu: E porque você acha que ele não tem muito amigo?
>
> Artur: Porque, assim, todo mundo que era amigo dele, ele começou a xingar as pessoas, a brigar, né. E não tem tanto amigo assim por causa disso. **Que não é muita gente que gosta de um aluno mal comportado** *(grifo meu).*
>
> Eu: Você acha que não é muita gente que gosta de aluno mal comportado?
>
> Artur: É. Depende da amizade que você tem com a pessoa. Porque se a pessoa for seu amigo mesmo, ela vai achar na boa, que você ta sendo mal comportado porque você quer ser mal comportado e pronto. Mas depende da pessoa também que acha isso, né.

Considerando o trecho acima, ao contrário do que eu inicialmente imaginava, parecia existir entre os meninos uma tensão maior em se relacionar com um “mau aluno” do que com um “bom aluno”. Durante as observações raramente presenciei situações em que meninos “bons alunos” ajudavam “maus alunos” com as tarefas escolares. Pelo contrário, pareciam bastante incomodados ao terem que fazer atividades juntos: quando precisavam trabalhar em dupla com um “mau aluno” simplesmente ficavam virados de costas a eles; outras vezes nem ao menos conversavam para a realização das tarefas; e reclamavam insistentemente por terem que fazer as atividades com aqueles garotos. Mesmo quando “maus alunos” se disponibilizavam para ajudar “bons alunos”, observei movimentos de recusa da ajuda oferecida.

Estes movimentos pareciam indicar que os meninos avaliados positivamente pela professora ou pelo professor tendiam a se distanciar dos “maus alunos”, sinalizando para uma dimensão relacional na constituição e percepção de si como um “bom aluno” na qual as crianças eram agentes.

Enquanto alguns meninos “maus alunos” permaneciam bastante isolados, outros faziam esforços para participar das interações entre “bons alunos”. Nessas tentativas, existia a necessidade de ser legitimamente aceito pelo grupo de meninos. A construção dessa legitimidade não parecia ocorrer simplesmente de

acordo com o desempenho escolar - até mesmo porque o desempenho escolar parecia se configurar em meio a essas relações - mas também de acordo com processos de diferenciação e hierarquização entre os meninos permeadas por desigualdades socioeconômicas, de gênero e raça.

Demonstrar habilidade em atividades consideradas masculinas era um dos fatores que facilitavam as interações. Denis, por exemplo, além das dificuldades com os conteúdos escolares, não gostava de jogar futebol e muitas vezes se dedicava a trabalhos manuais pouco valorizados entre os meninos, como dobraduras, construção de potes com palito de sorvete e pulseiras de elásticos. Adriano e Leonardo eram considerados “femininos”, “gays”, “viados” e também permaneciam bastante isolados dos demais meninos.

Como o grupo era bastante homogêneo quanto à renda familiar, se valer de diferenças socioeconômicas sutis, como ter ou não um videogame, uma mochila nova, parecia contribuir na afirmação entre pares. Entre outros aspectos, essas características pareciam favorecer Daniel, Renato, Artur e Jorge, alunos que frequentemente mobilizavam conversas sobre jogos digitais, tecnologias e canais de *youtube* em suas interações. Embora indiquem distinções socioeconômicas, essas práticas também estavam permeadas de concepções de masculinidades. As conversas eram sobre jogos e vídeos considerados masculinos.

Além disso, a cor/raça foi percebida por mim como um dos fatores mais visíveis de hierarquização entre os alunos. Considerando a fluidez dos processos de classificação racial no Brasil, as hierarquizações entre os meninos de acordo com a cor/raça não pareciam acontecer de acordo com o binômio branco – negro[37]. Quanto mais escuro o tom de pele dos meninos, mais facilmente eu conseguia observar situações de discriminação ou a utilização de ofensas raciais em momentos de conflito, o que parecia ocorrer com os alunos Caio (5º ano) e João (4º ano), ambos heteroclassificados e autoclassificados como pretos e ambos

[37] Embora politica e estatisticamente a junção de pardos e pretos se justifique em função da semelhança de indicadores sociais, tal como mostrado por Carlos Hasenbalg (1978) e Nelson do Valle Silva (1979), uma das características do racismo brasileiro é a ideologia do embranquecimento, em que um contínuo de cores abre a possibilidade do embranquecimento mediante o acesso a bens simbólicos relacionados à brancura e ao fenótipo. Como explicitado anteriormente, a ideia de cor não prescinde da noção de raça, tendo em vista que as cores só adquirem significado dentro de uma ideologia racial (GUIMARÃES, 2009).

avaliados negativamente pelo professor ou pela professora. Quanto mais claro o tom de pele dos meninos, mais facilmente eu conseguia perceber que eram considerados bonitos, convidados para participar de atividades ou, ao menos, não tinham que lidar com comentários depreciativos.

A seguir apresentarei duas situações em que Caio e João estão em interação com meninos avaliados como “bons alunos” pelo professor Alberto ou pela professora Tatiana. Na primeira das situações descritas, estão os “bons alunos” Rafael (4º e 5º anos) e Daniel (4º e 5º ano) em interação com João e também com Leandro.

Em um dos dias de observação na turma de 4º ano (professor Alberto), cheguei à escola na hora do recreio e logo depois do intervalo me dirigi à sala de aula. Ainda estava tentando observar a organização das crianças, quando ouvi Rafael (bom aluno) falando em tom de deboche e com um sorriso no rosto: “O Daniel deveria ganhar o prêmio de mais inteligente do mundo, do Brasil, de São Paulo, do [Nome da escola]”. Naquele momento, não consegui saber por que Rafael estava falando aquilo, mas logo depois fiquei sabendo que antes do recreio Daniel (bom aluno) tinha falado algo errado sobre “sagitário”, durante uma discussão acerca do tema mitologia grega.

Em seguida, o professor começou a distribuir um papel para que as crianças fizessem um desenho. Enquanto desenhavam, várias crianças conversavam, comentavam sobre seus desenhos, diziam que estava feio, davam risada uns dos outros. Daniel (bom aluno), por sua vez, desde o momento em que Rafael “tirou sarro” sobre seu comentário errado, passou a fazer a atividade em silêncio e avisou aos amigos que estava com dor de cabeça por ter sinusite. Mesmo num clima de conversa e brincadeira entre os alunos, Daniel continuava concentrado e pouco tempo depois terminou a atividade.

Em seguida, sem conseguir entender o que João estava fazendo de diferente de outros alunos, ouvi o professor ameaçando colocá-lo para fora da sala de aula. Logo depois da ameaça do professor, Daniel começou a reclamar insistentemente para que o professor tirasse Leandro e João de perto dele. Segundo Daniel, os dois só conversavam.

Leandro e João responderam às reclamações de Daniel, afirmando que o garoto só estava agindo daquele jeito, reclamando dos dois, porque estava bravo por ter cometido o erro ao falar de “sagitário”. Outros garotos, incluindo Rafael (bom aluno), passaram a aderir à reclamação de Daniel, revezando-se entre criticar diretamente João e Leandro ou levantarem-se para reclamar com o professor.

A despeito de a turma toda estar conversando bastante, inclusive aqueles meninos que reclamavam ao professor, Leandro e João passaram a ser insistentemente criticados por “conversarem o tempo todo”. Após várias reclamações, o professor ameaçou colocar João no fundo da sala, sozinho, mas não fez nenhuma ameaça ao Leandro.

Mesmo após a ameaça do professor, Daniel, com o apoio de Rafael e outros meninos, voltou a reclamar que João e Leandro não paravam de falar. Bravo, João argumentou que Daniel não precisava ficar falando sem parar que estava com dor de cabeça. Imediatamente, Rafael (bom aluno) também repreendeu João e, indignado, João respondeu: “Quem disse? O professor mandou fazer a atividade e eu fiz quietinho”.

Repentinamente, o professor mandou João e Leandro saírem da sala e disse em voz alta que os meninos estavam passando a mão um no outro. Naquele momento não entendi o que havia acontecido. Mas assim que o professor saiu com os garotos para levá-los à inspetoria, Rafael olhou para Daniel com um sorriso no rosto e começou a falar quase como se estivesse cantando:

- Sonhar, sonhar, sonhar... Você sonhou e eles foram para fora...

Daniel continuou sério e não vi qualquer manifestação de que concordava com Rafael. Mas pouco tempo depois, Daniel começou a conversar normalmente e a dor de cabeça parecia não estar mais incomodando.

Leandro e João ficaram fora da sala de aula por alguns minutos. Quando voltaram, o professor escreveu um bilhete apenas no caderno de João, argumentando que no caso de Leandro falaria com o coordenador. Além disso, em voz alta afirmou que não dava para aceitar os dois passando a mão um no corpo do

outro na frente dele. Finalizou sua bronca com a frase: “Vai ter que me respeitar como homem e como professor. Não vai ficar passando a mão um no outro”.

Alguns dias depois do evento descrito, João me contou que o professor teria brigado porque estava brincando de “passar cartão” com Leandro, brincadeira que ocorre predominantemente entre meninos, na qual se tenta passar algo entre as nádegas da outra pessoa. A brincadeira pode ser interpretada como uma busca por desafiar a heterossexualidade daquele que não consegue proteger seu corpo. A reação de Alberto ao pedir respeito enquanto “homem e professor” demonstra que sua perspectiva do que é ser homem envolve o não contato físico entre meninos e uma atuação para reafirmar a heteronormatividade naquele contexto.

Além de mostrar o quanto a noção de “homem” do professor pode interferir naquilo que deve ser repreendido, escolhi descrever esse episódio porque nele é possível perceber que antes da decisão do professor de colocar João e Leandro para fora da sala de aula, Daniel (bom aluno) fez muitas reclamações para o professor Alberto. Reclamou que João e Leandro não ficavam em silêncio - o que supostamente deveriam fazer em respeito a sua dor de cabeça - mesmo quando o professor não estava cobrando pelo silêncio em sala de aula. Outros meninos estavam conversando bastante durante a aula, e apesar disso, as críticas e reclamações de Daniel (bom aluno) ao professor foram proferidas apenas contra os dois garotos.

É justamente Daniel - considerado um “bom aluno” e que está em silêncio fazendo a atividade - que consegue a cumplicidade de outros meninos para criticar e reclamar sobre João e Leandro ao professor. Durante a crítica de Rafael (“bom aluno”) ao João, parece igualmente relevante a resposta de João: “Quem disse? O professor mandou fazer a atividade e eu fiz quietinho”, indicando a valorização e também a reivindicação de ser um aluno que faz a atividade proposta pelo professor.

Ainda é relevante para a discussão sobre ser “bom aluno” entre os garotos, considerar a possibilidade de Daniel ter ficado em silêncio, dizendo que estava com dor de cabeça, justamente para se proteger dos comentários de que havia falado algo errado durante a aula, como João e Leandro interpretaram. Acertar é desejável

para não ser ridicularizado entre os meninos e a atitude de Daniel parece um movimento para demarcar sua posição como um “bom aluno”, diferenciando-se de Leandro e João. Primeiro Daniel declarou que ficaria em silêncio porque estava com dor de cabeça, fez sua atividade rapidamente e depois começou a criticar os dois meninos. A partir de sua ação, o foco das interações mudou do seu erro para a suposta indisciplina inaceitável de João e Leandro.

Podemos pensar que João e Leandro seriam colocados para fora da sala de aula em qualquer outra circunstância, uma vez que na perspectiva do professor aquela atitude o desrespeitava enquanto “professor e homem”. No entanto, a reação de Rafael ao comentar que Daniel teria sonhado que eles fossem tirados da sala de aula, levou-me a refletir justamente sobre a influência das reclamações anteriores na construção da situação em que João e Leandro foram reprimidos. Caso a sucessão de reclamações não tivesse antecedido o momento da brincadeira de “passar cartão”, João e Leandro teriam sido repreendidos exatamente daquela maneira? O professor teria percebido a brincadeira ou estava em alerta justamente por causa das reclamações? Este episódio chama a atenção para o fato de que para apresentar condutas de equilíbrio entre a dedicação aos estudos e momentos de descontração também é necessário negociar entre pares.

A situação descrita levou-me a observar mais atentamente como a ação daqueles considerados “bons alunos” poderia interferir para que determinados meninos fossem vistos como “maus alunos” pelo professor ou pela professora, contribuindo para a avaliação negativa deles e para que tivessem maiores dificuldades em conciliar momentos de estudo e descontração. Assim, ao longo das observações, comecei a perceber que tanto Leandro quanto João, embora não estivessem isolados, como mencionei anteriormente sobre Denis – sem muitos amigos desde o 1º ano - pareciam enfrentar mais dificuldades nas interações com outros meninos.

Naquela turma de 4º ano, apenas Daniel e Rafael foram avaliados como alunos com desempenho “avançado” pelo professor Alberto. Já os alunos João e Leandro foram avaliados como crianças que tinham um desempenho “básico”. Sobre João, o professor considerava que o aluno poderia ter um desempenho

“avançado”, mas fazia ressalvas a seu comportamento, afirmando que muitas vezes precisava tirá-lo da sala para conseguir dar aula. No Capítulo 3 falei também que em muitas situações eu não conseguia entender o que estava motivando o professor a tomar essas atitudes, relacionando a retirada do garoto de sala com o que há de discussão na literatura sobre os meninos negros se tornarem suspeitos da indisciplina, principalmente quando professores/as precisavam agir rapidamente, sem conseguir analisar quem estava realmente bagunçando (CONNOLY, 1998). Porém, além de um processo apenas de discriminação do aluno pelo professor, a cena descrita acima sinaliza também para a agência das crianças - incluindo aqui o protagonismo dos bons alunos - na situação que culminou com a retirada do garoto de sala.

Embora eu também pudesse me deter nas interações de Leandro com os outros meninos, focarei minhas análises apenas nas interações de João por duas razões: 1. elas podem ser profícuas para pensar na articulação entre gênero e raça; 2. João era considerado um aluno que *poderia* ser “avançado” e justamente por estar nesse espaço intermediário entre o “bom” e o “mau aluno”, pode nos ajudar a nuançar as análises.

João se considerava amigo da maioria dos garotos, entre eles Rafael (bom aluno), que o conhecia desde a Educação Infantil, e do próprio Daniel (bom aluno). Na entrevista com João, o menino afirmou gostar da escola principalmente devido a suas amizades. Ainda, de acordo com o aluno, ele conseguia interagir melhor durante os jogos de futebol do que em sala de aula:

> Eu: Então, você gosta da escola por causa do futebol?
>
> João: Não! Por causa dos meus amigos!
>
> Eu: Por causa dos seus amigos, nem é por causa do futebol?
>
> João: Não. Porque a gente interage bastante, mas a gente interage mais no futebol, **porque quando a gente joga futebol é como se a gente falasse um com o outro** *(grifo meu).*
>
> Eu: Ah é? Por que você acha isso?
>
> João: Porque no futebol a gente se comunica mais do que quando a

> gente não tá fazendo nada. **Quando a gente tá na aula, eu tento conversar com alguém, mas alguém manda eu ficar quieto, porque senão o professor vai dar bilhete** *(grifo meu).*
> (...)
>
> Eu: 2 a 0. Foi um gol seu e outro do Rafael?
>
> João: Dois gols meu. Dois gol cagado! No sufoco, mas eu fiz.
>
> Eu: Ah é? Por quê? Como foi?
>
> João: Eu fui arrancar pra fazer o gol, veio o Rodrigo que nem um louco "Paaa!". Mas eu consegui escapar e fazer um gol. Eu errei, porque a minha perna tava doendo, eu errei, aí eu caí. E fiquei lá no chão. Aí o Rafael chegou "você é gay?!" (gritando)
>
> Eu: Quem que chegou?
>
> João: O Rafael: "você é gay?" (gritando). "Você é Dom João VI[38]. Você é o rei!" (ainda gritando).
>
> Eu: Como assim? Eu não entendi essa parte.
>
> João: Porque meu nome é João né?
>
> Eu: Ah.
>
> João: "Você é gay?". Aí eu "não!" (gritando). "Você é Dom João VI. Você é o rei!".
>
> Eu: Tipo, levanta? .
>
> João: É!

O bom desempenho de João como atacante parece ser uma das características que contribuía em suas interações com outros meninos, embora ele afirmasse que gostava da escola pelos amigos e não simplesmente pelo futebol. No excerto acima João afirma se comunicar melhor com seus amigos durante o futebol do que em sala de aula, uma vez que durante as aulas os outros alunos o reprimiam para ficar quieto, sinalizando tanto para a preocupação dos meninos em

[38] Considerando a substituição dos nomes das crianças, tive que alterar a figura histórica nomeada por Rafael. Para isso, tentei manter algumas características em relação ao personagem histórico mobilizado originalmente pelo aluno: tratava-se de um homem branco, de origem portuguesa e de uma historiografia mais tradicional que elege figuras pertencentes a elites brancas como heróis nacionais. A substituição escolhida não é a mais adequada, porque Rafael mobilizou a ideia de que o personagem teria realizado um grande feito pelo Brasil.

relação à avaliação do professor quanto para a agência dos alunos na afirmação daquilo que é supostamente correto ou errado em suas interações.

Na escola estudada o futebol estava fortemente marcado como uma expressão de masculinidade, esse significado parecia bastante evidente tanto na exclusão das meninas dos jogos no momento do recreio, como numa valorização dos meninos que jogavam bem, tal qual abordei sobre outras crianças[39]. No excerto anterior, João conta sobre seus gols e fala sobre o incentivo e a cobrança de Rafael (bom aluno) para que ele se levantasse do chão. A cobrança é feita por meio do grito e da ameaça de considera-lo "gay" e indica que a maneira valorizada de ser "menino" (ou "homem") envolveria a supressão da dor e uma reação imediata ao tombo. Apesar da "ameaça", a história é narrada por João com animação, indicando um sentimento de aliança entre os dois durante a partida. Essa situação também nos permite perceber a apropriação e ressignificação de um conteúdo curricular sendo mobilizado no processo de construção de masculinidades no espaço escolar, tal qual sugerido por Connell (1996). Nas interações entre João e Rafael no futebol, ser menino, bom e forte poderia ser comparado aos feitos de outro homem durante o período colonial no Brasil, mesmo que esse homem fosse um branco de elite e o garoto fosse um negro dos setores populares.

Além de contar e exaltar muitas interações com Rafael (bom aluno) e outros meninos nos jogos de futebol, João afirmou frequentar a casa de Daniel (bom aluno) para jogar videogame e também caminhava com ele e outros garotos no trajeto para a escola e para casa. João chegou a falar que Daniel o criticava o tempo todo, mas considerava o garoto "amigão mesmo". Além da situação descrita

---

[39] Apenas uma aluna do 5º ano observado costumava jogar futebol com os meninos. Esse contato, entretanto, não acontecia sem que a garota vivenciasse muitos conflitos. Em sua entrevista ela afirmou ser chamada de "Maria Homem" e contou: "tem meninos que não gostam de mim, porque eu jogo bola. Tem meninas que me odeiam, só porque eu jogo bola, só porque eu não gosto de passar maquiagem, de pintar a unha, de passar batom, eu não gosto disso (...) Às vezes eu treino com as bolas dos meus amigos, né? Daí eu aprendi coisas que eu nunca tinha aprendido, que eu nunca sabia fazer. Que o conhecimento que eu nunca tinha, eu achava que jogar bola era coisa pra homem, só pra homem, só pra homem. Mas depois que eu vi aquelas mulheres jogando na TV, a seleção brasileira, eu me apaixonei por bola. Agora só quero jogar bola. Não quero brincar de boneca, não quero fazer a lição de casa, não quero nem arrumar a casa mais. Só pensando em bola" (Ana Paula, 5º ano). Apesar do comentário de Ana Paula sobre não querer fazer lição de casa, a menina era considerada uma boa aluna pela professora Tatiana.

anteriormente, presenciei Daniel criticando João enfaticamente em diversos momentos: ouvi que João tinha mau hálito, teria um chulé insuportável, era chato e falava muito. No meu julgamento, João estava sempre muito bem arrumado, até mesmo usando roupas mais caras do que o uniforme escolar, o que me fazia estranhar os comentários negativos sobre a higiene do menino.

Quando questionei João se ele era um “bom aluno”, o garoto respondeu que só lhe faltava uma coisa: falar menos. Assim, em acordo com a percepção do professor e até mesmo de Daniel, o aluno se reconhecia como alguém que falava muito. Mais do que esse reconhecimento, chama atenção sua explicação sobre por que falava muito em sala de aula:

> Eu: Eu já vi o professor reclamando que você fala bastante.
>
> João: É, isso também é verdade.
>
> Eu: E você concorda?
>
> João: Concordo.
>
> Eu: Você não acha que você fala o mesmo tanto que os outros meninos?
>
> João: Não.
>
> Eu: Você fala mais?
>
> João: Muito mais.
>
> Eu: E o que você tanto fala durante a aula?
>
> João: Sei lá. É que às vezes eu falo uma coisa, aí ninguém escuta, aí eu quero falar de novo, aí ele fica com raiva de mim.

Além de ter afirmado na entrevista que acabava falando muito porque as pessoas não o escutavam, em algumas aulas João se distanciava dos demais meninos. Um dia tentei me aproximar e o questionei sobre o motivo para estar sentado longe. A princípio o garoto me disse que estava sozinho para o professor não reclamar que ele só ficava falando, e em seguida complementou que os outros meninos o isolavam, não sabia o porquê, mas ele sempre era excluído. O garoto, portanto, fazia movimentos para encontrar um equilíbrio melhor entre a conversa e

a realização das atividades, até mesmo sentando longe de seus amigos. Igualmente importante parece ser a sensação de que ele não era ouvido e de que os meninos da turma o excluíam.

Cabe retomar que João conseguia corresponder a várias características valorizadas entre os garotos: jogava futebol muito bem; frequentemente falava sobre meninas que estariam namorando com ele; sabia ler e escrever; e apresentava certa facilidade em resolver exercícios de matemática. Neste sentido, passei a me questionar porque o garoto se sentia "excluído", expressava que os demais alunos não o escutavam, assim como porque Daniel falava frequentemente que João era chato ou fedido (estava com mau hálito e chulé).

A frequência das situações em que era criticado pelos outros meninos e a afirmação de que ele se sentia "excluído", levaram-me a problematizar se a percepção das crianças a respeito dele estava informada por uma ideologia racista, em que ser negro é associado a características negativas. Outras pesquisas têm abordado a ocorrência de crianças negras ofendidas como "fedidas", com "mau hálito" ou "piolho" no espaço escolar (CAVALEIRO, 2000, p. 50-52). Embora na turma houvesse mais crianças negras, João era o único garoto que se autoclassificou e foi heteroclassifcado com preto.

No ano seguinte, João saiu da escola[40], mas fui surpreendida ao observar que, na turma do ano seguinte, Daniel (bom aluno) usava o mesmo tom de desprezo que havia usado para falar sobre João ao se referir a Caio, também autoclassificado e heteroclassificado como preto. João e Caio, por sua vez, eram muito diferentes entre si e não pretendo abordar a ideia de *uma* masculinidade preta.

A professora Tatiana avaliou Caio como um "mau aluno" e considerava que ele poderia ter algum problema de "ordem psiquiátrica"[41]. Caio enfrentava

---

[40] Mudou para outra região da cidade de São Paulo.

[41] "Porque pra mim ele não discerne como as outras crianças. Eu tenho a nítida impressão de que ele não entende tudo que eu falo. Não só em relação aos conteúdos, sabe? Por exemplo, quando ele sempre está falando coisas que as crianças usam para ridicularizá-lo. Ele não tem esse filtro. Falta esse discernimento. Essa perspicácia de reconhecer que naquela situação ele é o alvo da piada(...). O comentário que ele fez de tão inadequado, tão descontextualizado gera piada. E às vezes ele faz perguntas que indicam isso mesmo, que ele não está entendendo o momento. E eu não sei... Ou é uma criança que eu não sei como ajudar. Essa questão que a gente está discutindo

dificuldades em relação aos conteúdos escolares e para se relacionar com os outros meninos. Ele era abertamente desprezado e frequentemente ofendido com termos racistas, como “macaco” e “churrasco”, assim como ridicularizado e chamado de “orelha de abanar peido” por outras crianças - não apenas as de sua turma, mas também por alunos mais velhos durante o recreio.

Diferentemente de João, que abordou o futebol como um dos espaços em que conseguia se comunicar melhor com os meninos, Caio falou sobre a impossibilidade de participar das partidas no recreio e o intervalo aparecia mais associado a situações de exclusão do que de compartilhar bons momentos com os amigos:

> Eu: O que você faz no recreio?
>
> Caio: Nada. Os meninos não deixam eu jogar bola.
>
> Eu: Os meninos não te deixam jogar bola?
>
> Caio: Não.
>
> Eu: Por que, Caio?
>
> Caio: Oxi! Eles falam que... Ó a gente ta fazendo campeonato. Aí ele ta vendo que precisa de alguém, ele vai lá e chama um moleque ruim. Quando toma gol, vai lá tira o outro moleque e chama o outro moleque ruim. Falo “coloca eu!”. Coloca todo mundo, mas não coloca eu. Quando me coloca, ninguém, ninguém passa, ninguém faz gol. Pode perguntar pro...pro...pro Rafael, quando alguém chutar a bola, se eu deixar passar e marcar o gol, o Paulo me bate.

Apesar de ser frequentemente discriminado, Caio também respondeu que gostava da escola em razão de suas amizades. Em sua perspectiva, com exceção de Daniel (bom aluno), todos os outros alunos eram seus amigos. Embora eu não tenha presenciado Daniel chamando-o de “macaco”, de acordo com Caio ele era uma das crianças que o ofendia dessa maneira, assim como em sua percepção Daniel não gostava dele desde o 1º ano. Se João frequentemente parecia estar

---

do *bullying*, mas para mim, pessoalmente, não é a questão central. Pra mim a questão central é essa desordem que está sendo piorada, intensificada com o *bullying*, mas que precede” (Professora Tatiana – 5º ano).

animado, Caio muitas vezes parecia triste, estava chorando, cabisbaixo ou bravo. Em sua entrevista, Caio afirmou se esconder atrás de um muro da escola para chorar.

A professora Tatiana não era indiferente às situações de discriminação racial[42] que aconteciam em sala, nem mesmo a certa postura mais agressiva de Daniel em relação a Caio e, por isso, diferentemente do professor Alberto, parecia ponderar que Daniel era um bom aluno apenas ao desconsiderar sua sociabilidade com as demais crianças. De acordo com Tatiana:

> Tatiana: O Daniel não está na minha lista de preocupações, vai muito bem em relação a aprendizagem. Agora a minha preocupação com ele é em relação à socialização e eu estou tentando fazer umas pontes com a mãe, mas é difícil porque o Daniel é muito... Como eu diria? Ele é duro, ele é uma criança endurecida nas questões dele, né? E ele é refratário a mudança, eu acho que às vezes ele fica quieto só por uma questão de respeito, pra não me mandar pro inferno também. Não que ele vá mudar o jeito dele de pensar. E aí eu fico meio receosa: o quanto eu posso cutucar as feridas dele, porque ele é funcional, ele tem um complexo muito grande em relação à obesidade, em relação a autoimagem, em relação a ser negro[43] também é uma coisa que ele odeia...
>
> Eu: Por que você acha isso?
>
> Tatiana: Por que ele se dissocia de qualquer discussão sobre isso. Em casa ele, apesar de ter um pai negro, não lida bem com isso, então ele é refratário a essas discussões. Se eu estou discutindo corpo, aceitação do corpo, ele meio que aliena da discussão. Se eu estou discutindo as questões de raça, de etnia, ele também... Ele se blinda. Então eu acho que para quebrar isso eu vou dar uma *futucada* aí que tem consequências também. Então tem que ter um cuidado assim.
>
> Eu: A mãe comentou alguma coisa de ele não lidar bem com o pai,

---

[42] Logo no início do ano, a professora propôs uma roda de conversa com as crianças por ter percebido situações de discriminação racial entre alunos e alunas. Após reclamações da mãe de Caio à escola, a professora chegou a conversar com a mãe de Daniel, desenvolveu atividades sobre expressões da cultura afro-brasileira e seminários sobre personalidades negras. Também planejou uma visita ao Museu Afro-Brasil com a turma. Os seminários e a visita ao museu foram realizados após o encerramento das observações do cotidiano escolar. A escola como um todo não tinha um currículo sistematizado para o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases, alterada pela Lei 10.639 que instituiu o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira e as propostas pareciam restritas à atuação e preocupação da professora.

[43] Daniel se autoclassificou como pardo no 4º e no 5º ano. Foi heteroclassificado pelo professor Alberto como pardo e pela professora Tatiana como preto.

> como você sabe?
>
> Tatiana: Sim, de fazer piadas racistas sendo que o pai é negro e cria uma situação constrangedora em casa. E ele nem verbaliza muito isso, entendeu? É a coisa da amargura que eu estava falando para você. Eu acho que ele é uma criança muito amarga por causa dessa questão e eu acho que ele desconta nos outros sistematicamente. E o quanto eu posso intervir nisso? Eu não vou expor o menino, tem que ser uma coisa particular com ele, ir conversando.

Se Daniel é uma das crianças que discriminava Caio abertamente, não era o único da turma que parecia ter uma postura mais agressiva com o menino ou que evitava fazer as atividades com ele. Além das situações de discriminação racial explícitas, eu havia notado certa indisposição generalizada das outras crianças em relação ao aluno. As respostas para ele eram mais ríspidas. Os erros menos tolerados. Várias vezes observei Rafael[44] sutilmente colocando o pé na cadeira para que Caio não se sentasse ao seu lado ou afirmando explicitamente para que ele saísse de perto.

Caio, por sua vez, frequentemente tentava se aproximar de Rafael sem obter muito sucesso. Na entrevista Caio falou de si como um companheiro de Rafael, como se os dois se ajudassem na escola, mas Rafael não fez nenhuma menção positiva sobre o menino, citando até mesmo que faltaria na escola se tivesse que fazer alguma atividade com Caio.

A próxima situação que descreverei aconteceu na turma de 5º ano (Professora Tatiana). Nela estão envolvidos vários alunos considerados “bons alunos” - Renato, Daniel, Rafael, Jorge e Artur - em interação com Caio.

Em uma aula de Língua Portuguesa, as crianças precisavam contar as linhas e os parágrafos de um conto. Caio respondeu em voz alta que havia 28 linhas. Daniel, Rafael, Jorge e Artur (bons alunos) fizeram comentários de crítica, todos juntos, de modo direto e enfático – uma super-reação diante do erro do menino. Artur[45] comentou com tom de desprezo: “Nossa, eu já estou na 52 e ele

---

[44] Rafael se autoclassificou como indígena no 4º e no 5º ano, foi heteroclassificado como pardo pelo professor Alberto e como indígena pela professora Tatiana.
[45] Heteroclasssifcado e autoclassificado como branco.

fala 28...”. Outras crianças falavam a quantidade correta de linhas e Caio insistia: “É 28, professora!”.

A professora esperava até que mais crianças dessem respostas antes de anotar a correta na lousa. Ana Paula comentou com a professora que eram 70 linhas, Daniel falou prontamente e em tom de desprezo à menina: “não é porque você chegou no [número] 70 que essa é a resposta”. Ouvindo o comentário de Daniel, Caio também disse com tom de deboche “a mulher da matemática!”. Rafael ouviu o comentário de Caio e disse “Ô loco, que cara trouxa!”. Esta parte da aula chama atenção porque, aos olhos de Rafael, Daniel tinha legitimidade para criticar Ana Paula, enquanto o comentário de Caio não só foi considerado inadequado, como também o menino foi xingado de “trouxa”.

Na sequência da aula, a professora chamou a atenção de Caio, pedindo que se sentasse à mesa imediatamente à sua frente. Mesmo pequena, a mudança o distanciaria dos demais meninos e, por isso, o garoto demorou para mudar, indicando que não gostaria de sair do seu lugar. A professora insistiu e, a contragosto, Caio mudou-se para a frente.

Assim que Caio sentou na carteira da frente, empurrou a nova cadeira para trás e puxou também a sua mesa. Dessa forma, apesar de ter mudado de lugar, não ficou tão longe de onde gostaria de estar sentado – perto dos outros meninos. Ao fazer isso, no entanto, a mesa anteriormente ocupada por ele (e que agora estava vazia) também foi deslocada para trás, e encostou num solavanco na mesa de Renato, ficando suspensa apenas com as pernas de trás no chão.

Renato[46] (bom aluno), bravo, reclamou com Caio. No entanto, Caio não virou para trás para ver o que estava acontecendo e continuou escrevendo sem dar atenção. Renato continuou insistindo e chamou mais vezes por Caio, falando para ele ir mais pra frente. Além do tom de voz ríspido, Renato também demonstrou bastante indisposição com Caio em sua recusa de dar outra solução para o evento que não passasse por brigar com o colega de turma, já que Renato tinha bastante

[46] Renato foi heteroclassificado como indígena e se autoclassificou pardo.

espaço para arrumar a própria carteira, e mesmo assim não se mexeu e continuou reclamando.

Rapidamente, em auxílio a Renato (“bom aluno”), Daniel (“bom aluno”) falou rispidamente para Caio puxar sua mesa e cadeira para a frente. Em seguida, reclamou para a professora em voz alta e sem sair do lugar. Neste momento a professora estava sentada do lado oposto da sala de aula e, de onde estava, pediu para que o último aluno da fileira, Jorge (“bom aluno”), mudasse sua carteira para trás, abrindo mais espaço entre as mesas. Jorge, por sua vez, não tomou qualquer atitude e continuou parado olhando para a professora.

A professora, então, aproximou-se de Caio e, impacientemente, puxou a carteira dele para frente, dizendo que iria ajudá-lo e que se ela precisasse chamaria a mãe dele na escola. Em seguida, a professora foi se sentar e falou brava: “Daniel, tenta resolver as coisas de outro jeito também”.

Depois de a professora intervir na situação, fiquei observando que Renato (“bom aluno”), como já teria espaço para arrumar a carteira que o estava atrapalhando sem que Caio tivesse mudado sua carteira pra frente, acabou ficando com um espaço ainda maior. Deixou um grande espaço entre sua mesa e sua cadeira, sentando-se inclusive na ponta da cadeira, pois caso estivesse com o corpo rente ou próximo do encosto, seus braços não chegariam à mesa para escrever. Caio, por sua vez, estava bem encostado na cadeira e na carteira, cabisbaixo, com a cabeça encostada em uma das suas mãos, olhando fixamente para sua atividade.

Pouco tempo depois, resolvi sentar atrás de Caio, quando percebi que o garoto estava fazendo um desenho no caderno sem pauta. Elogiei o desenho dele, mas perguntei se não iria fazer a lição. Em tom de voz baixo, olhando para baixo, o menino me disse que não sabia fazer, não tinha entendido a atividade e tinha errado todos os números, referindo-se à contagem das linhas e dos parágrafos do texto, momento em que foi enfaticamente criticado pelos outros meninos.

Na situação descrita, primeiramente o menino errou a contagem de linhas e foi criticado com muita ênfase por vários meninos ao mesmo tempo, em especial

por Artur (bom aluno) que comparou o desempenho dos dois ao falar: “Nossa, eu já estou na 52 e ele fala 28...”. Depois Caio ainda tentou participar das interações com os outros garotos, ridicularizando Ana Paula, que já tinha sido desprezada por Daniel, assim como ele mesmo também tinha sido criticado.

Diversas vezes presenciei meninos fazendo comentários que buscavam menosprezar meninas da turma, como neste caso com Ana Paula. Não pretendo, portanto, afirmar que o comentário de Caio para Ana Paula era desejável, mas, ao pensar gênero enquanto estruturador de relações sociais desiguais é relevante notar que as meninas eram ofendidas por meninos, mas nas interações entre os meninos, alguns pareciam mais legítimos do que outros para ofendê-las. Daniel (“bom aluno”) criticou a garota sem ouvir qualquer comentário, mas assim que Caio buscou adotar postura semelhante, foi chamado de “trouxa” por Rafael (“bom aluno”). Adotar as mesmas atitudes de outros meninos não era suficiente para participar das interações, fazer parte do grupo de pares do sexo masculino e negociar com essas diferenças parecia ser um dos desafios envolvidos nas interações.

Assim como o erro e o comentário do menino foram criticados com ênfase, não houve nenhuma disposição para ajuda-lo a arrumar a mesa, mesmo havendo espaço para isso. Todos esperavam que Caio arrumasse o que tinha feito de errado e parasse de incomodar. Após as reclamações de Renato e Daniel (“bons alunos”) e da ausência de atitude de Jorge (“bom aluno”), a professora brigou principalmente com Caio. Depois dessa sucessão de acontecimentos, quando questionei Caio se ele não iria fazer a atividade, o menino declarou que não sabia, já tinha errado na contagem. Fiquei com a impressão de que Caio no início da aula estava disposto a fazer a atividade, e após enfrentar tantas dificuldades acabou desistindo de tentar.

Semelhante à descrição envolvendo João, o episódio descrito mostra a agência dos “bons alunos” em uma situação que culminou com a repreensão de um “mau aluno” pela professora. Dessa maneira, as duas situações nos permitem visualizar que as relações das crianças não acontecem simplesmente entre cada criança individualmente e sua respectiva professora ou professor. Muitas vezes os garotos avaliados negativamente pelo professor ou pela professora, além de não

serem ajudados pelos colegas, eram criticados e excluídos de bagunças, conversas e momentos de descontração considerados legítimos. Por que vários meninos podiam conversar, mas João e Leandro pareciam incomodar mais? Por que muitos meninos poderiam ridicularizar as meninas nas interações cotidianas, mas Caio foi considerado “trouxa” por seu comentário? Comportamentos semelhantes pareciam ser lidos de maneiras diferentes nas interações entre pares.

No que concerne a Caio e João, arriscaria afirmar que mesmo quando não havia insultos raciais sendo proferidos, em suas interações com outros garotos eles pareciam mais facilmente associados com diversas características negativas: eram chatos, erravam, tinham chulé, não escovavam os dentes, estavam falando demais, entre outras. Essas associações pareciam contribuir para que João - mesmo apresentando muitas características valorizadas pelos meninos - expressasse o sentimento de exclusão ou fosse alvo de críticas constantes.

Nas interações de Caio, a discriminação racial estava bastante evidente e parecia se intensificar diante das dificuldades do aluno em relação aos conteúdos escolares ou em mobilizar outros recursos como a habilidade no futebol. Dificuldades também formadas num processo de escolarização permeado pela discriminação racial.

Caio falou de si como um “mau aluno” e ao justificar por que ele se avaliava daquela maneira, afirmou: “quando alguém briga comigo eu fico bravo”. Ele era reconhecido por outras crianças e adultos da escola como “bagunceiro”, “provocador” ou mesmo “indisciplinado”. Em observação no horário de saída ouvi um inspetor da escola falando na presença do aluno que ele seria “um daqueles meninos que no 3º ano [do Ensino Médio] quebra a escola toda”.

Apesar disso, Caio afirmava gostar da escola e participava de várias atividades realizadas no contra-turno escolar. Se as situações sistemáticas de discriminação pareciam aproximar as práticas de Caio do que tem sido discutido na literatura, em que diante da impossibilidade de se valer de outras fontes de poder, os meninos tenderiam a aderir a uma cultura contra-escolar, Caio parecia oscilar entre esse tipo de adesão e tentativas de participar das interações por meio do engajamento em atividades escolares. Nessas tentativas, além de grandes

dificuldades com os conteúdos escolares, Caio encontrava barreiras que o separavam daqueles “bons alunos” - barreiras construídas ativamente por alunos avaliados positivamente pela professora.

Na introdução desta dissertação, apresentei a perspectiva de Nicholson (2000) de que seria importante estar atento a nuances nos sentidos diferentes de ser “mulher” - ponderando que suas considerações poderiam ser relevantes para pensarmos também nos meninos. Recorrendo às considerações de Spelman (1988 *apud* NICHOLSON, 2000) a autora argumenta que detectar tensões e conflitos nos sentidos dos corpos pode ser importante para pensar nas intersecções entre gênero e raça, não como elementos que se somam nas análises, mas numa relação de simultaneidade.

Anteriormente também citei as considerações de Connell (2005, p. 164) de que a noção de razão foi historicamente construída nas sociedades ocidentais como uma das características da masculinidade hegemônica. Por outro lado, o racismo enquanto estrutura ideológica tende a associar a população negra ao domínio do biológico – “Preto simboliza o biológico” (FANON, 2008, p.144). Desse tipo de associação, por exemplo, decorrem práticas discriminatórias nas quais são mobilizados termos como “macaco” ou referências a um suposto mau cheiro, situações vividas por João e Caio na escola. Ainda a partir de associações com o “biológico”, homens e meninos negros podem ser percebidos como não racionais. Ao escrever sobre o contexto estadunidense, bell hooks(2015) afirma:

> Mais do que qualquer outro grupo de homens em nossa sociedade, os homens negros são muitas vezes concebidos como sujeitos desprovidos de habilidades intelectuais. Sob a visão estereotipada do racismo e do sexismo que os veem como mais corpo do que mente, homens negros estão propensos a serem recebidos pela sociedade da supremacia branca capitalista, imperialista e patriarcal, como sujeitos que parecem ser idiotas ou, como nós que crescemos nos anos 1950 costumávamos dizer, pessoas lentas (isto é, pouco inteligentes) (HOOKS, 2015, p. 678).

Como João conseguia realizar as atividades escolares com facilidade, a incidência desse tipo de sentido sobre o que é ser menino negro ficava ainda mais perceptível. Embora o professor Alberto considerasse que João tinha uma

“abstração fora de série”, também afirmava que ele tinha “cara” de que seria jogador de futebol ou cantor de pagode. Considerando suas interações com as outras crianças, João falava de si como um menino que se comunicava melhor nas quadras do que na sala de aula. Enquanto participava facilmente das partidas de futebol no horário do recreio, foi citado apenas por Rafael (bom aluno) como uma possível companhia para realizar atividades em grupo[47]. Nenhuma criança o mencionou como um “bom aluno”, mas ele também não foi citado como um “mau aluno” por nenhum dos meninos da turma.

Muito embora ser “bom aluno” não signifique simplesmente ser considerado “inteligente”, no capítulo anterior tentei demonstrar que muitas vezes meninos considerados “bons alunos” se percebiam ou eram percebidos como “inteligentes” pelas outras crianças. Diante das práticas recorrentes dos meninos “bons aluno” de se distanciarem e se diferenciarem dos “maus alunos”, parece possível pensar que meninos negros podem se constituir como alvo provável e frequente de práticas de hierarquização e diferenciação entre pares.

Sobre as situações descritas anteriormente, podemos pensar que a atitude de hostilidade de Daniel (“bom aluno”) em relação ao João e ao Caio, mais do que uma “amargura” individual pode ser vista também como um indicativo de que ao se entender como um “bom aluno”, Daniel tinha que lidar com sentidos negativos do que é ser menino negro, recorrendo a uma conduta de diferenciação em relação aos colegas autoclassificados e heteroclassicados como pretos. Diante de uma professora com uma percepção crítica em relação ao racismo, a postura do menino acabava por influenciar negativamente em sua avaliação, exigindo que ele se adaptasse ao novo contexto. Assim, comparando as ações de Daniel em sala de aula durante os dois períodos de observação, progressivamente o menino parecia ter mudado de uma postura de hierarquização verbal e frequente, para posturas mais sutis.

Daniel tampouco era o único que parecia ter que negociar com possíveis sentidos negativos de ser menino negro. O mesmo podia ser pensado, por

[47] Rafael escolheu o menino apenas para realizar atividades em grupo. Primeiramente escolheria Daniel (“bom aluno”) para fazer atividades em dupla e depois Gustavo B. (“mau aluno”) para fazer atividades em trio.

exemplo, em relação a Rafael (“bom aluno”) - percebido como uma liderança positiva entre as crianças pela professora Tatiana – que em um processo de aproximação com a branquidade, frequentemente ressaltava o fato de seu cabelo ser liso, ridicularizando o cabelo de algumas meninas negras ou mesmo comparando o seu cabelo com o de Caio em momentos de conflito com o menino. Artur, por sua vez, ao debochar da resposta de Caio com a frase “nossa, eu já estou na 52 e ele fala 28”, pode estar demarcando uma percepção de si como “bom aluno” e simultaneamente a percepção de si como menino branco e racional.

Se as interações entre os meninos eram condicionadas por estruturas sociais, não estavam simplesmente dadas *a priori*. As situações descritas anteriormente nos permitem pensar justamente na agência dos meninos em processos de hierarquização entre pares no espaço escolar, na maneira como mobilizavam características, alianças e diferenças ao longo de um processo de reafirmação de si como “bom aluno”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do diálogo com a literatura sobre desempenho escolar e gênero, iniciei a pesquisa questionando o argumento recorrente de que os meninos seriam mais indisciplinados do que as meninas e, por isso, acabariam por ter mais dificuldades para corresponder às expectativas escolares. Para nuançar essa explicação identifiquei meninos avaliados positivamente pelo professor ou pela professora, buscando analisar como estes faziam para articular o bom desempenho escolar e as interações entre pares. Tinha como pressuposto a noção de que entre meninos, principalmente entre meninos das camadas trabalhadoras, o envolvimento com as atividades escolares poderia ser desvalorizado, considerado feminino e inferior.

Essa hipótese inicial foi baseada no diálogo com pesquisas da literatura anglófona, a maioria delas sabidamente desenvolvida entre meninos mais velhos (WILLIS, 1991; CONNELL, 1996; JACKSON, 1998; DAVIS, 2001). Sem ignorar as diferenças etárias e de contexto, considerei a sugestão da autora Debbie Epstein (1998) de que mesmo nos primeiros anos de escolarização seria interessante pesquisar sobre a possibilidade dos meninos não poderem demonstrar envolvimento com o trabalho escolar, tendo em vista efeitos do heterossexismo e da misoginia entre crianças mais novas. Connell (1996) também argumentava sobre a importância de conhecer a agência das crianças, afirmando que o grupo de meninos era portador de concepções coletivas de masculinidade que poderiam interferir na forma como se envolviam com a escola.

Ao desenvolver a pesquisa empírica com crianças em torno dos 10 anos de idade, das camadas trabalhadoras na cidade de São Paulo, não encontrei o que eu imaginava. Ser “bom aluno” não parecia contraditório ou difícil para a afirmação da masculinidade dos meninos, ao contrário, o engajamento e o bom desempenho escolar parecia valorizado e reconhecido como um aspecto positivo, às vezes até mesmo existindo uma associação entre bom desempenho e masculinidade adulta: “bebê precisa virar homem”, disse Renato para afirmar que Lucas deveria ganhar uma competição de tabuada.

De modo geral, “bons alunos” e “boas alunas” falaram sobre a importância de conciliar momentos de estudo e descontração em sala de aula. Uma possibilidade de interpretação dessas respostas é que na medida em que eram mais ou menos bem sucedidos nessa conciliação também conseguiam expressar verbalmente este desafio que parecia permear o processo de escolarização de todas as crianças. Entre os meninos das turmas, nenhum foi mencionado como “nerd” pelas outras crianças e a maioria dos alunos abordou a importância das relações de amizade no sentido que atribuíam à escola. Apenas duas meninas cujas famílias estavam nas faixas de renda familiar superior eram chamadas de “nerd” por outras crianças. Essas meninas também tendiam a se aproximar mais dos meninos das turmas do que as outras meninas, o que pode ser um indicativo de que o rendimento escolar positivo não era necessariamente um problema entre eles.

Embora tenha verificado este movimento de aproximação das meninas consideradas “nerds” em direção ao grupo de meninos, seria necessário que outros estudos pudessem analisar mais minuciosamente as relações entre meninos e meninas na escola. Inicialmente eu tinha como preocupação observar também as interações entre as meninas, como um dos meios de não perder uma dimensão relacional das análises. No entanto, como alunos e alunas tendiam a se distanciar até mesmo fisicamente no cotidiano escolar, acabei focando minhas observações nas interações entre os meninos.

Apesar de não existir naquelas turmas uma concepção coletiva de masculinidade que desvalorizasse o engajamento nas atividades escolares ou o bom desempenho, nem todos os meninos eram avaliados positivamente pelo professor ou pela professora. Mesmo na turma da professora Tatiana, que buscava evitar hierarquizações entre as crianças, mais meninos do que meninas foram citados como “maus alunos” pela professora. Neste sentido, tornou-se insuficiente discutir o quanto possíveis concepções coletivas de masculinidades eram desfavoráveis ao engajamento escolar e passou a ser necessário entender também as diferenças internas ao grupo de meninos, atentando para as relações de poder entre eles.

Alunos avaliados positivamente pelo professor ou pela professora não eram idênticos entre si. Rafael, considerado bom aluno nos dois momentos da pesquisa parecia ser o garoto com maior prestígio entre as crianças, sendo reconhecido pelo professor Alberto e pela professora Tatiana como uma liderança. Naquele contexto, o menino parecia expressar uma das configurações de práticas de masculinidade mais valorizada entre alunos e alunas: era reconhecido como um excelente atacante no futebol, considerado inteligente e mencionado como um dos garotos com quem as meninas gostariam de namorar. Se nem todos os meninos “bons alunos” tinham o mesmo prestígio de Rafael, de maneiras diferentes pareciam bem sucedidos nas negociações entre seus pares, sendo valorizados por uma combinação de parte das características e práticas de Rafael ou mesmo ao serem reconhecidos como bons em jogos digitais, lutas, conhecimentos tecnológicos ou pelo humor.

Essas características dos meninos bons alunos nos permite refletir que aquilo que não é intrinsecamente “escolar”, não é necessariamente “contra-escolar”. De modo geral, aqueles reconhecidos como “bons” em atividades consideradas masculinas, como o futebol ou os jogos digitais, pareciam conseguir interagir mais facilmente com seus pares, encontrando mais suporte nas atividades escolares ou ao menos sendo menos atrapalhados pelos demais alunos. Rafael, por exemplo, tinha altas expectativas de se tornar jogador profissional de futebol, mas não deixava de se envolver com as atividades escolares. Ao contrário, no caso de Rafael, reconhecer-se como bom no futebol parecia contribuir para uma percepção de si como capaz e, habilidoso, o que parecia transbordar para uma percepção positiva também em relação ao aprendizado escolar.

Diferentemente do envolvimento, por exemplo, com jogos digitais, o futebol constituía uma prática bastante presente no cotidiano da escola, de modo que a própria organização do tempo e do espaço na instituição - associada à iniciativa dos garotos em começar um jogo em qualquer momento livre - acabava por reafirmar a importância daquele esporte como uma atividade central na formação de masculinidades e na constituição de alianças entre os meninos, alianças que por vezes eram mobilizadas também em sala de aula.

Apesar disso, a facilidade no futebol não era suficiente para que João encontrasse acolhimento em sala de aula. Heteroclassificado e autoclassificado como preto, o aluno parecia ter que negociar permanentemente diante de um dos possíveis sentidos de ser menino negro, a percepção de que era “mais corpo do que mente” (HOOKS, 2015). Considerado um menino que “poderia” ter um desempenho avançado pelo professor Alberto, João ora tentava se afastar dos meninos para não ser repreendido por estar conversando, ora parecia encontrar barreiras nas tentativas de participar nas interações entre “bons alunos” em sala de aula.

Diferentemente da pesquisa de Marília Carvalho (2009), a maioria dos meninos considerados bons alunos não eram percebidos como brancos pela professora Tatiana ou pelo professor Alberto. No entanto, a cor/raça parecia ser um dos elementos mobilizados pelos alunos em práticas de hierarquização entre pares. Meninos classificados como brancos pareciam privilegiados, tanto em situações em que eram defendidos, considerados bonitos, quanto simplesmente por não terem que vivenciar situações de discriminação racial na escola. Os meninos classificados como pardos e indígenas também dispunham de características que podiam mobilizar em negociações para aproximarem-se da brancura e da branquidade. Como um dos sentidos de ser menino negro é a possibilidade de ser visto como não racional, parece plausível pensar que em um contexto de interação estruturado pelo racismo estes movimentos estejam presentes no processo de afirmação de si como “bom aluno”.

A partir da fala das crianças e do (a) professor (a), de modo geral existia uma continuidade ao longo dos anos escolares daqueles que eram considerados “bons alunos”. Apesar disso, ao analisar as interações em sala de aula, é possível identificar também que esta permanência poderia ser facilitada pelas experiências anteriores, mas não estava simplesmente dada *a priori. O*s alunos tinham uma participação ativa para continuamente se reafirmarem como “bons alunos” no cotidiano escolar.

Rafael e Daniel, ambos considerados “bons alunos” nos dois momentos, modificaram suas práticas em sala de aula. Progressivamente Rafael passou a

procurar menos a professora Tatiana durante a realização das atividades, interferindo na percepção inicial que ela tinha dele como um menino ansioso para um aluno muito dedicado. Até o momento em que finalizei a pesquisa, Daniel não parecia tão bem sucedido quanto Rafael nesse processo de modificação, tendo em vista que diferentemente do professor Alberto, a professora avaliava Daniel como um “bom aluno” somente ao desconsiderar a sociabilidade dele com as outras crianças. Apesar disso, comparando as interações no 4º e no 5º ano, Daniel parecia fazer menos comentários em voz alta com o intuito de inferiorizar outras crianças, possivelmente por perceber que seria repreendido pela professora.

Mas meninos “bons alunos” não tinham que agir para reafirmar que eram “bons alunos” apenas nessas modificações entre anos escolares e professoras(es). Também nas interações entre pares, pude perceber que eles tendiam a reafirmar o contraste entre eles, “bons alunos”, e aqueles percebidos como “maus alunos”. Esse acirramento do contraste parecia ocorrer mediante atitudes como criticar o erro de outros meninos, criticar posturas que consideravam inadequadas, não ajudar “maus alunos” em atividades escolares e também evitar interagir com “maus alunos”.

Enfim, quero destacar que a hierarquia interna à escola, cristalizada nas figuras do bom e do mau aluno, era bem conhecida das crianças, que não titubearam em apontar os e as colegas que se encaixavam em cada um destes lugares e explicar os motivos. Nas entrevistas, os meninos considerados maus alunos foram muito menos citados por outras crianças como possível companhia para a realização de atividades escolares. Além disso, meninos “maus alunos” também pareciam enfrentar mais dificuldades para interagir com meninos “bons alunos” nos momentos de lazer. Neste sentido, passei a problematizar a correlação existente entre o isolamento ou a exclusão das interações entre pares e a própria falta de engajamento escolar. É possível que o não envolvimento com a aprendizagem esteja correlacionado também a uma situação de dificuldades com a instituição escolar como um todo, incluindo as interações entre pares.

Considerando as práticas de distanciamento e acirramento do contraste entre “bons e maus alunos”, é possível afirmar uma dimensão relacional na

percepção de si como um “bom aluno” em oposição àqueles que eram avaliados negativamente. Além disso, parece possível afirmar que os alunos eram agentes em práticas de hierarquização com base em estruturas sociais mais amplas que tendiam a se converter em hierarquizações escolares das quais participavam ativamente. Neste sentido, a hierarquia entre alunos não era estritamente meritocrática, mas se combinava com desigualdades sociais - especialmente as raciais, mas também distinções socioeconômicas - e com habilidades valorizadas como masculinas, como jogar bem futebol ou videogames, ser considerado bonito pelas meninas etc. Essas características se combinavam de diferentes maneiras, umas influenciando as outras num jogo de ida e volta, do micro ao macro, do intra ao extra escolar, do que é relativo ao aprendizado às demais relações que ocorrem dentro da escola.

Não pretendo afirmar que “bons alunos” estavam imunes a críticas ou de fora das relações de poder. Ao longo dos capítulos, mencionei, por exemplo, que Renato (“bom aluno”) tendia a criticar Lucas (“bom aluno”), dizendo que este precisava estudar mais. Também descrevi uma situação em que Rafael (“bom aluno”) ridicularizou um erro de Daniel (“bom aluno”) ao afirmar ironicamente que este era “o mais inteligente”. Apesar de não estarem imunes, os meninos “bons alunos” pareciam dispor de mais recursos para se esquivar de ofensas, inclusive mobilizando uma rede de amizades maior em conflitos. Diante da ameaça de ser considerado “burro”, Daniel conseguiu a cumplicidade de outras crianças para reclamar insistentemente sobre Leandro e João, culminando na repreensão dos meninos pelo professor Alberto.

Se para ser um “bom aluno” era necessário encontrar o equilíbrio entre a realização das atividades e a participação em momentos de descontração, encontrar este equilíbrio significava mais do que simplesmente saber brincar na hora certa ou errada, era necessário também conseguir jogar nas relações de poder nas interações entre pares. Obrigados a lidar com a forma como hierarquias sociais e escolares estruturavam o mundo ao seu redor, os alunos atuavam intensamente na construção e reconstrução dessas hierarquias, demarcando diferenças, aproximações e distanciamentos, definindo os lugares de cada um.

Assim, o lugar de bom aluno não decorria estritamente da capacidade e desempenho de cada menino, mas da possibilidade de mobilizar o suporte ou sofrer o boicote dos colegas, em situações que influenciavam até mesmo a percepção do professor e da professora sobre o desempenho de cada aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Ser branco no corpo e para além dele. São Paulo: Editora HUCITEC, 2012.

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

BARTHOLOMAEUS, C. I'm not allowed wrestling stuff': Hegemonic masculinity and primary school boys. **Journal of Sociology**, v. 48(3), p. 227–247, Mar. 2012.

BEASLEY, C. **Problematizing contemporary Men/Masculinities theorizing:** the contribution of Raewyn Connell and conceptual-terminological tensions today. The Britsh Journal of Sociology, v. 63, Issue 4, 2012.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa***,* v. 39, nº 136, pp. 125-156, jan./abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicador de nível socioeconômico das escolas de educação básica (Inse) participantes da avaliação nacional da alfabetização (ANA).** Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRITO, R. S. Intricada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 129-149, Jan./Abr. 2006.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã; Fapesp, 1999, 247 p.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa***,* São Paulo, v. 29, n. 1, pp. 185-193, Jan./Jun. 2003.

_____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, Apr. 2005.

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

_____. O conceito de gênero: uma leitura com base nos GTs de Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, Jan/Abr. 2011.

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

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

COHEN, M. 'A habit of healthy idleness': boys' underachievement in historical perspective. In: **Failing Boys? Issues in gender and achievement***.* Philadelphia: Open University Press Buckingham, 1998, p. 19-34.

CONNELL, R. Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. **Teachers College Record**, v. 98, n. 2, 1996.

_____. **Masculinities.** Australia: Allen J Unwin/ Britain: Polity Press/ Unite States: University of California Press, 2005

_____. Questões de gênero e justiça social. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v. 4, n.2, p. 11-34, jul./dez. 2014.

CONNELL, R; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas,** Florianópolis, 21 (1): 424, Jan./Abr. 2013.

CONNELL, R; PEARSE, R. **Gênero uma perspectiva global:** compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo. São Paulo: nVersos, 2015.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

_____. Cultura de pares de crianças e reprodução interpretativa. In: **Sociologia da Infância.** Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, cap. 6.

CONNOLLY, P. **Racism, gender identities and young children: social relations in a mult-ethnic, inner-city primary school**. London: Routledge, 1998.

_____. **Boys and schooling in the early years***.* London: Routlegd Falmer, 2004.

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

DAVIS, J. E. Transgressing the masculine: African American boys and the failure of schools. In: MARTINO, W; MEYENN, B (Ed.). **What about the boys: issues of masculinity in schools.** Philadelphia: Open University Press. 2001, p. 140-154.

EPSTEIN, D. *et al* (Ed.). **Failing Boys? Issues in gender and achievement***.* Philadelphia: Open University Press Buckingham, 1998.

EPSTEIN, D. Real boys don't work: 'underachievement', masculinity, and the harassment of 'sissies'. In: EPSTEIN, D. *et al* (Ed.). **Failing Boys? Issues in gender and achievement***.* Philadelphia: Open University Press Buckingham, 1998, p. 96-108.

FANON, F. **Pele negra, mascaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANCIS, B; SKELTON, C; READ, B. **The Identities and Practices of High Achieving Pupils: Negotiating Achievement and Peer Cultures**. London: Continuum, 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GROSSI, M; HEILBORN, M. L. Entrevista com Joan Wallach Scott (Ponto de Vista). **Estudos Feministas.** IFCS/UFRJ, n. 1, ano 6, 1998.

HOOKS, bell. Escolarizando homens negros. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 677-689, Dec. 2015.

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

LAQUEUR, T. **Inventando o Sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MENDICK, H; FRANCIS, B. Boffin and geek identities: abject or privileged? **Gender and Education**, v. 24, n. 1, p. 15-24, Jan. 2012.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista de Estudos Feministas**, v. 8, nº 2, ano 2000.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de Cor ou Raça do IBGE**. Texto para discussão, n. 996. IPEA: Brasília, 2003.

PEREIRA, F. H; CARVALHO, M. P. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico.** Brasília, v. 90, n. 226, p. 673-694, Set/Dez. 2009.

PEREIRA, F. H. **Configurações do ofício de aluno**: meninos e meninas na escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas***,* São Paulo, v. 9, n. 2, p. 515-540, Jul./Dez. 2001.

ROSEMBERG, F; MADSEN, N. Educação formal e gênero no Brasil. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (org.). **O progresso das mulheres no Brasil (2003-2010)***.* Rio de Janeiro: CEPIA, 2011; Brasília: ONU Mulheres, 2011, p. 390 – 434.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. IN: ZAGO, N; CARVALHO, M. P; VILELA, R. A. T (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, Jul./Dez. 1995, pp. 71-99.

_____. “Preguntas no respondidas”. **Revista debate feminista**, Año 20. Vol. 40, octubre 2009, pp. 100-110.

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

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

SILVA, V. A Narrativa Instrumental da Qualidade na Educação. **Estudos em avaliação educacional.** São Paulo, v. 19, n. 40, maio/ago. 2008.

SOUZA, D. T. R. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e Autonomia na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2006, p. 115-129.

THORNE, B. **Gender play: Girls and Boys in school**. New Brunswickm New Jersey: Rutgers Univerity Press, 2008.

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

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (escola).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “Sucesso escolar de meninos: relação com a escola e negociações entre pares”, orientada por Marília Pinto de Carvalho, e que tem como pesquisadora responsável Cinthia Torres Toledo, a aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as quais podem ser contatadas pelo e-mail e mariliac@usp.br ou telefone 3714-9287.

Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de professores/as e alunos/as. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome, Cargo, Local, Data e Assinatura do responsável

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (famílias)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a_____ na pesquisa desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora Cinthia Torres Toledo, orientada por Marília Pinto de Carvalho. As pesquisadora podem ser contatadas pelo e-mail cinthiatt@gmail.com e mariliac@usp.br ou telefone 3714-9287.

O presente trabalho tem por objetivo compreender as relações das crianças entre si e possíveis influências dessas relações para o desempenho escolar delas. Para a realização da pesquisa, as crianças deverão ser entrevistadas.

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos e informações sobre a participação de meu/minha filho/a. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem que não serão divulgados nomes nem qualquer informação que permita identificar as crianças. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Nome e Assinatura do responsável:

Anexo C – Roteiro de entrevista (crianças)

Em casa

Idade. Com quem você mora? Sua mãe e seu pai trabalham? Os irmãos (idade, o que fazem).

O que você faz em casa, me conta como é a sua semana, que atividades você faz.

Histórico Escolar e relação com a escola

1. Sempre estudou aqui?
2. Você gosta da escola? Por quê? O que você mudaria? O que você acha que é bom?
3. Você gosta das aulas do professor? O que você mudaria? O que você acha que é bom?

O que é ser bom aluno/boa aluna

1. O que é ser um bom aluno ou uma boa aluna?
2. Quem são as pessoas que você considera que são bons alunos ou boas alunas na sala?
3. Tem alguém que você considera um mal aluno ou que você acha que tem muita dificuldade. Por quê?
4. Como era a sua relação com as outras professoras? Elas também te achavam um bom/mau aluno?
5. Você acha que é diferente ser um menino bom aluno e ser uma menina boa aluna?

Relações de amizade na escola

1- Se você tivesse que fazer uma atividade com colegas da sala com quem você faria:

a) Atividade em dupla:
b) Atividade em trio:
c) Atividade em grupo:

2 – Com quem você não faria. Por quê?

Projeções de futuro

Imagina que você tem mais ou menos 20 e poucos anos. Como você gostaria de ser. O que você gostaria de fazer? Você trabalharia com o quê?

Anexo D - Questionário socioeconômico (crianças).

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

MEU NOME: _____IDADE:_____

1. COMO CHEGO NA ESCOLA:

( ) A PÉ, SOZINHO
( ) A PÉ COM MEU/MINHA _____
( ) DE CARRO
( ) DE ÔNIBUS
( ) TRANSPORTE ESCOLAR GRATUÍTO
( ) TRANSPORTE ESCOLAR PARTICULAR

2. EU MORO COM: _____

_____

1 MINHA COR/RAÇA É:

( ) BRANCA
( ) PRETA
( ) PARDA
( ) AMARELO
( ) INDÍGENA

2 A MINHA RELIGIÃO É_____

3 COMECEI A FREQUENTAR A ESCOLA COM:

( ) 0 A 3 ANOS
( ) 3 A 5 ANOS
( ) 6 ANOS
( ) DEPOIS DOS 6 ANOS

7. QUEM TRABALHA LÁ NA MINHA CASA É/SÃO: _____

_____

8. ELES/ELAS TRABALHAM_____

_____

9. AS LIÇÕES EM CASA EU:

( ) FAÇO SOZINHO OU SOZINHA
( ) TENHO AJUDA DE _____

10. EU DURMO:

( ) SOZINHO NO QUARTO

( ) SOZINHO NA MINHA CAMA, MAS NO MESMO QUARTO
_____

( ) DIVIDO A CAMA COM _____

( ) _____

11. LÁ EM CASA TEM:

___QUARTO ___GELADEIRA ____TELEVISÃO

___BANHEIRO ___COMPUTADOR____INTERNET

___TELEFONE FIXO ___CELULAR ____VÍDEO- GAME

___CARRO ___MOTO

13. O QUE VOCÊ FEZ NO SÁBADO E NO DOMINGO?

_____

_____

_____

Anexo E – Questionário socioeconômico (famílias)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Prezados familiares ou responsáveis,

Sou aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e faço uma pesquisa sobre como é a vida das crianças na escola e como as relações que acontecem entre as crianças podem ter impacto no desempenho escolar, no envolvimento com a escola e com os estudos. Sou orientada pela Professora Marília Carvalho, pesquisadora da USP.
Para desenvolver essa pesquisa, me ajudaria conhecer um pouco mais sobre as famílias dos alunos e das alunas. Portanto, peço a gentileza de responderem as questões abaixo, mas ressalto que a participação é voluntária e vocês podem optar por não preencherem o questionário a seguir.
As informações serão usadas apenas para o estudo, os nomes das crianças, dos familiares e da escola não serão divulgados em hipótese alguma. Esta pesquisa não pretende trazer riscos a nenhum dos envolvidos e também não envolve remuneração financeira.
A qualquer momento, estou à disposição para conversar sobre possíveis dúvidas por meio do telefone 98615-2858 e do email cinthiatt@gmail.com.

Grata,
Cinthia Toledo

Declaro que li e entendi o objetivo do questionário e da pesquisa. As dúvidas foram esclarecidas pela pesquisadora responsável. Estou ciente de que a participação é voluntária e que, a qualquer momento, tenho o direito de buscar outras informações sobre a pesquisa, bem como retirar a minha participação sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Nome e assinatura:
_____

DADOS SOBRE AS FAMÍLIAS – 2015

Nome: _____

Nome da criança:_____

Grau de parentesco:_____

4. Escolaridade da **mãe** ou responsável:

( )Ensino Fundamental incompleto (primário ou ginásio)
( )Ensino Fundamental completo (primário ou ginásio)

( )Ensino Médio incompleto (colegial)
( )Ensino Médio completo (colegial)

( )Ensino Superior incompleto (faculdade)
( )Ensino Superior completo (faculdade)

Curso:_____
Universidade: _____

Profissão ou ocupação da **mãe** ou responsável:
_____
_____

5. Escolaridade do **pai** ou responsável:

( )Ensino Fundamental incompleto (primário ou ginásio)
( )Ensino Fundamental completo (primário ou ginásio)

( )Ensino Médio incompleto (colegial)
( )Ensino Médio completo (colegial)

( )Ensino Superior incompleto (faculdade)
( )Ensino Superior completo (faculdade)

Curso:_____
Universidade: _____

Profissão ou ocupação do **pai** ou responsável:
_____
_____

6. Quantas pessoas moram na mesma casa que a criança?_____

7. Quantos cômodos há na casa?_____

8. A casa é própria:

Sim ( ) Não ( )

9. Renda familiar mensal:

( ) Abaixo de R$ 905,00
( ) R$ 905,00
( ) R$ 906,00 a R$ 1810,00
( ) R$ 1811,00 a R$ 2715,00
( ) R$ 2716,00 a R$ 3620,00
( ) R$ 3.621,00 a R$ 4525,00
( ) Acima de R$ 4526,00