



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# DIFERENÇAS DE GÊNERO NA APREENSÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

EDLAMAR LEAL SOUSA CAVALCANTI

SALVADOR – BAHIA - BRASIL

2002



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# DIFERENÇAS DE GÊNERO NA APREENSÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

EDLAMAR LEAL SOUSA CAVALCANTI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: PROFA. DRA. ELIZETE SILVA PASSOS

SALVADOR – BAHIA - BRASIL

2002

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação – UFBA

C376 Cavalcanti, Edlamar Leal Sousa

Diferenças de gênero na apreensão do conhecimento escolar / Edlamar Leal de Sousa Cavalcanti. – Salvador: E. L. S. Cavallcanti 2002.

140 p.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elizete Silva Passos

Dissertação (MESTRADO) Faculdade de Educação –  
Universidade Federal da Bahia.

1. Gênero. 2. Desigualdades de gênero. 3. Aquisição do conhecimento. 4. Ensino fundamental. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. II. Passos, Elizete Silva. III. Título.

CDD – 370.19345

Dedico esta Dissertação:  
a Laura, filha,  
por renovar meu viver,  
a Nelson, pai,  
a Maria, mãe,  
a Nelmary, irmã,  
a Abnoel, tio,  
pelo inestimável apoio, sempre.

Dedico também  
a Elizete Silva Passos,  
pela orientação segura e paciente,  
às Professoras, alunas e alunos da Escola Hercília Moreira,  
por abrirem caminhos de pesquisa.

Agradeço, especialmente, a

*Neide Castro de Almeida, Emilia Garcia, Augusto Cezar Rodrigues Mendes, Fabio Araujo Oliveira, Ricardo Fernandes de Souza, Ângela Baptista Sanjuan, Tiago Sanjuan de Souza, Fernanda Sanjuan de Souza, Rafael Sanjuan de Souza, Samuel Leal de Souza, Aline Barros de Souza, Dina Barros de Souza, Vera Marta Oliveira Reis, Cecília Oliveira Rocha, Eduardo Oliveira Rocha e Jorge Leite Pinto* cuja carinhosa presença me proporciona conforto e segurança para enfrentar desafios intelectuais, afetivos e profissionais;

*Jonaldo Batista Santos*, por ser o pai de Laura, filha querida, gerada durante a implementação da pesquisa;

*Anete Ribeiro Souza*, por cuidar carinhosamente de Laura enquanto trabalho e estudo;

*Cipriano Carlos Luckesi e Giselda Santana Moraes*, pela disponibilidade e cuidado dispensados na avaliação desta Dissertação de Mestrado.

*Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes*, pela amizade, pelo exemplo de persistência e energia empreendedora e pelo apoio efetivo na construção do nosso trabalho de pesquisa.

*Simone Tereza Teixeira da Costa e Silva Franco, Ângela Maria Freire de Lima e Souza, Déborah Kelman de Lima e Ellen Melo* pela troca intelectual enriquecedora e pelos laços de amizade que consolidamos.

*Marialice de Barros Castro, Marcos Felix Valverde, Tatiana Simas Stanchi, Antonio Edilberto Costa Santiago, Albérico Muniz Alves dos Santos e demais amigos da Procuradoria*, pelo apoio e companheirismo no cotidiano profissional, durante a realização do Mestrado.

*Maria José Bacelar*, pela cuidadosa revisão deste trabalho.

*A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é fruto do debate argumentado das idéias, e não a propriedade de um sistema de idéias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional.*

Edgar Morin (2001)

## RESUMO

A presente pesquisa parte da hipótese de que, em âmbito escolar, ainda são vivenciadas antigas concepções acerca das capacidades intelectuais de homens e mulheres, segundo as quais caberia aos meninos o raciocínio lógico-matemático, a indisciplina, o movimento e o privilegiamento do mundo externo e às meninas as atividades ligadas ao mundo dos sentimentos, as lides práticas cotidianas, a ordem, o comportamento pacífico e disciplinado. Seu principal objetivo consiste em descrever as formas pelas quais meninas e meninos das séries iniciais do Ensino Fundamental vivenciam a rotina da escola e lidam com o conhecimento escolar, bem como as representações e ações das professoras acerca disto. A base teórica deste estudo concebe que os indivíduos se fazem homem e mulher através do convívio com práticas sociais masculinizantes e feminilizantes. O trabalho de campo foi implementado entre fevereiro e setembro de 2000, tendo como sujeitos professoras, alunos e alunas de quatro turmas do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Salvador – Ba. Escolhemos um caminho etnográfico de pesquisa, optando pela observação participante e pela entrevista semi-estruturada como técnicas de coleta de dados, cujo exame baseou-se na análise do discurso de professoras e crianças e na organização dos achados em três categorias, a saber: indisciplina, demonstração de competência e estímulo da professora. Constatamos que os meninos eram, em sua maioria, indisciplinados e inquietos, subvertiam as regras de convivência em sala de aula com maior frequência que as meninas. Eram mais ousados e espontâneos em suas demonstrações de competência, recebendo maior número de interferências estimulantes e também de intervenções agressivas e desqualificantes advindas das professoras. A maioria das meninas revelava adaptação às regras estabelecidas, ordem e atenção com suas tarefas. Eram tão competentes quanto os meninos no manejo das atribuições escolares, porém se mostravam menos espontâneas em suas manifestações. Constatamos ambivalência nas representações das professoras acerca da relação entre gênero e apreensão do conhecimento escolar. Elas separavam os mundos masculino e feminino quanto à apreensão do conhecimento, ao mesmo tempo em que afirmavam igualdade entre os sexos quanto à capacidade intelectual. Assim, a hipótese inicial foi confirmada no contexto observado.

## **ABSTRACT**

This research is based in the hypothesis that, in school ambit, old opinions about men's and women's intellectual capacities still last, according to which are due to the boys the logical thought, the indiscipline, the movement and the valorization of external world and are due to the girls the emotional world, the daily practical labor, the order, the disciplined and pacific behavior. The main objectives of this study are describing the ways girls and boys live the school routine and deal with knowledge in classroom and describing teacher's concepts about it. In according to it's theoretical approach, individuals turn into men and women through social practices and ideas about masculinity and femininity. The data were collected from february to september of 2000 and the subjects were students and teachers of four initial classrooms in a public school of Salvador - Bahia. We chose an ethnographic way of research, adopting the participant observation and the interview as techniques. The examination of the results was done by the analysis of children's and teacher's speech and by the separation of the data in three categories: indiscipline, demonstration of competence and teacher's stimulation. We evidenced that the greater number of the boys were undisciplined and unquiet, breaking the rules in classroom more frequently than the girls. They were more audacious and spontaneous in their demonstrations of competence, receiving a greater number of teacher's stimulations and the majority of teacher's aggressive interventions too. The majority of the girls were adapted to the rules established in classroom, showing attention and order in their acts. They were as competents as the boys in dealing with their scholar attributions, however, they showed less spontaneity in their manifestations. We verified ambiguity in teacher's concepts about the relation between gender and knowledge apprehension in school. They separated male and female intellectual worlds and, at the same time, affirmed equality between men's and women's intellectual capacities. Thus, the initial hypothesis was confirmed in the observed context.



# SUMÁRIO

---

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA</b>	<b>32</b>
1.1 GÊNERO E CONHECIMENTO: DA FILOSOFIA À PSICOLOGIA	32
<b>1.1.1 Concepções Filosóficas</b>	<b>32</b>
<b>1.1.2 Concepções Psicológicas</b>	<b>38</b>
1.2 CONTEXTO ESCOLAR, PRÁTICA PEDAGÓGICA, GÊNERO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	53
<b>1.2.1 Filosofia Norteadora das Ações Pedagógicas</b>	<b>54</b>
<b>1.2.2 Prática Pedagógica e Representações das Docentes acerca do Gênero</b>	<b>60</b>
<b>1.2.3 Prática Pedagógica e Atitudes dos Alunos(as) diante do Conhecimento</b>	<b>68</b>
<b>CAPÍTULO 2 – COMPREENDENDO O FAZER E O PENSAR À LUZ DO GÊNERO</b>	<b>73</b>
2.1 FEMININO E MASCULINO NA APREENSÃO DO CONHECIMENTO	73
2.2 COMPORTAMENTO, GÊNERO, E CONHECIMENTO	94
<b>2.2.1 Indisciplina</b>	<b>94</b>
<b>2.2.2 Demonstração de Competência</b>	<b>110</b>
<b>2.2.3 Estímulo ao Conhecimento</b>	<b>126</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>137</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

---

### FIGURAS

FIGURA 1 – QUADRO DO PERFIL DE ALUNAS(OS) DA TURMA 01 – PROFESSORA ELAINE	25
FIGURA 2 – QUADRO DO PERFIL DE ALUNAS(OS) DA TURMA 02 – PROFESSORA LIGIA	26
FIGURA 3 – QUADRO DO PERFIL DE ALUNAS(OS) DA TURMA 03 – PROFESSORA ALDA	26
FIGURA 4 – QUADRO DO PERFIL DE ALUNAS(OS) DA TURMA 04 – PROFESSORA SILVIA	27
FIGURA 5 – QUADRO DAS MÉDIAS DAS OCORRÊNCIAS DE COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA, DE ACORDO COM O GÊNERO	100
FIGURA 6 – QUADRO DAS MÉDIAS DAS OCORRÊNCIAS DE DEMONSTRAÇÃO DE COMPETÊNCIA, DE ACORDO COM O GÊNERO	112
FIGURA 7 – QUADRO DAS MÉDIAS DAS OCORRÊNCIAS DE ESTÍMULO DA PROFESSORA, DE ACORDO COM O GÊNERO	128

### TABELAS

TABELA 1 – OCORRÊNCIAS DE COMPORTAMENTOS CARACTERIZADOS POR INDISCIPLINA, DE ACORDO COM O GÊNERO	98
TABELA 2 – OCORRÊNCIAS DE COMPORTAMENTOS CARACTERIZADOS POR INDISCIPLINA, DE ACORDO COM O GÊNERO, EM CADA SUBCATEGORIA	103
TABELA 3 – REAÇÕES DAS PROFESSORAS ÀS MANIFESTAÇÕES DE INDISCIPLINA DE ALUNOS E ALUNAS	107
TABELA 4 – NÚMERO E PORCENTAGEM DE OCORRÊNCIAS DE DEMONSTRAÇÃO DE COMPETÊNCIA, DE ACORDO COM O GÊNERO, EM CADA AULA	111
TABELA 5 – NÚMERO E PORCENTAGEM DE OCORRÊNCIAS DE DEMONSTRAÇÃO DE COMPETÊNCIA, DE ACORDO COM O GÊNERO, EM CADA SUBCATEGORIA	115
TABELA 6 – NÚMERO E PERCENTUAL DE OCORRÊNCIAS DE ESTÍMULOS DA PROFESSORA, DE ACORDO COM O GÊNERO, EM CADA DIA DE AULA	127
TABELA 7 – NÚMERO E PERCENTUAL DE OCORRÊNCIAS DE ESTÍMULO DA PROFESSORA, DE ACORDO COM O GÊNERO, EM CADA SUBCATEGORIA	129

# INTRODUÇÃO

---

## CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA

O presente estudo tem como objetivo explorar as formas pelas quais meninas e meninos vivenciam a rotina da escola e lidam com o conhecimento transmitido em sala de aula, bem como as representações e ações das professoras acerca disto. São suas questões norteadoras: Como meninos e meninas lidam com o conhecimento trabalhado em sala de aula? Quais as representações que as educadoras mantêm acerca das maneiras pelas quais seus alunos lidam com o conhecimento, a depender da inserção destes numa determinada categoria de gênero? Quais as possíveis relações entre as ações das educadoras, fruto de suas representações e conceitos, e as formas de comportamento de alunos e alunas frente ao conhecimento?

Partimos da hipótese de que – não obstante as comprovadas conquistas femininas no âmbito do conhecimento científico – a escola reproduz concepções seculares acerca das capacidades intelectuais de homens e mulheres (VIANNA; RIDENTI, 1998), pautando sua ação educativa em uma visão dicotômica, ancorada no viés de gênero, que imputa aos meninos propensão natural para o raciocínio lógico-matemático (capacidade de resolução de problemas que envolvam conceitos abstratos complexos), para a indisciplina, o movimento e o privilegiamento do mundo externo e às meninas tendência para as atividades ligadas ao mundo dos sentimentos (mundo interno), para as lides práticas cotidianas, a ordem, o comportamento pacífico e disciplinado (BELOTTI, 1983; PASSOS, 1995; 1996; 1999), concepções que favorecem a perpetuação de formas diferenciadas e generificadas de lidar mentalmente com o conhecimento trabalhado em sala de aula, vividas e manifestadas pelas crianças no contexto escolar.

O interesse em compreender as formas pelas quais meninos e meninas constróem processos de pensamento e raciocínio surgiu do nosso trabalho na docência das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, em

cursos de licenciatura, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A leitura das obras de Jean Piaget e, principalmente, de Lev Vygotsky e colaboradores despertou-nos a curiosidade de verificar, na prática, formas através das quais a cultura, representada pelas diversas instituições sociais e seus componentes, intervém na construção da identidade dos sujeitos, inserindo-se aí suas formas de pensar e compreender a realidade. Ademais, a freqüência ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia<sup>1</sup> e o conseqüente contato com novos aportes teóricos, possibilitou uma avaliação mais ampla e enriquecida do nosso campo de interesse. Estudamos autores e obras que foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho ora discutido: Passos (1995; 1996; 1999), Belotti (1983), Arendt (1991), Saffioti (1992), Schott (1996), Scott (1991), Louro (1995), dentre outros.

A implementação da pesquisa mostrou-se viável, visto não termos encontrado dificuldades de acesso à escola escolhida, cujas profissionais nos receberam de forma amigável e disponível, o que propiciou um clima de mútua confiança, facilitando sobremaneira a coleta de dados. Ademais, a experiência no campo da psicologia e na docência de ensino superior, aguçou nossa sensibilidade para a escuta clínica (durante as entrevistas) e os momentos de observação, apurando nosso olhar para melhor captar as sutilezas envolvidas numa análise de cunho qualitativo.

Com os resultados da presente pesquisa – através dos quais identificamos maneiras de apreensão do conhecimento escolar diferenciadas quanto ao gênero – não intentamos chegar a resultados definitivos, mas procuramos contribuir para o enriquecimento de trabalhos que seguem a linha proposta, seja confirmando suas conclusões, seja lançando novas hipóteses e questões. A novidade deste trabalho, voltado para profissionais e leigos interessados pela educação de crianças, consiste na possibilidade de verificar, num contexto específico, pautado por determinadas regras e valores, as formas pelas quais os educadores representam (conceituam, concebem) as aptidões cognitivas de seus alunos e alunas, atentando-se para a influência das atitudes daqueles sobre o desenvolvimento cognitivo destes(as), na medida em que tais atitudes podem sugerir campos preferenciais de desempenho para um ou outro sexo. Esperamos oferecer a educadores de crianças, nas séries iniciais, material que possibilite a reflexão sobre sua prática profissional,

---

<sup>1</sup> Como Aluna Especial em 1997 e como Aluna Regular a partir de março de 1999.

incentivando-os ao comprometimento com ações que abram caminhos igualitários de acesso ao conhecimento para meninos e meninas, independentemente de sua inserção numa determinada categoria de gênero.

## BASE TEÓRICA

A fim de embasar a presente pesquisa, buscamos teorias que definem o gênero, tomando-o como uma construção social e histórica, como um atributo forjado através da relação do sujeito com seus pares humanos e com todos os objetos de seu mundo, investidos de um sentido cultural. Nesta perspectiva, a idéia de características sexuais regidas por comandos puramente biológicos e universalmente válidos perde o sentido, visto considerarmos que nossa base orgânica não se manifesta no vazio, mas é significada e ressignificada em contextos sociais definidos. No âmbito de tal concepção, tomamos os trabalhos de Scott (1991), Saffioti (1992), Louro (1995), Foucault (1979). Assim, constatamos não ser o substrato biológico, tão somente, o determinante de diferenças entre meninos e meninas, no que diz respeito às formas pelas quais lidam com o conhecimento; as aptidões biológicas desenvolvem-se e adquirem sentido através da complexa interação do meio com os traços que o sujeito traz ao nascimento.

O principal objetivo de nosso estudo, focado nas manifestações intelectuais de meninos e meninas em contexto escolar, encontra sua base em aportes que procuram esclarecer as formas pelas quais a história e a cultura vêm forjando e mantendo diferenças e desigualdades entre os sexos, no que diz respeito às habilidades cognitivas. Assim, destacamos as concepções de Jaggar (1997), Wilshire (1997), Tronto (1997) e Schott (1996). Nos âmbitos da psicologia e da educação, baseamo-nos nos trabalhos de Belotti (1983), Passos (1995; 1999), Gilligan (1982), Belenky, Clinchy, Goldberguer e Tarule (1986), Barrs (1994), Chodorow (1990), Duveen (1995; 1998), Hare-Mustin e Mareck (1990), Hodgeon (1994), Labouvie-Vief (1994) e Walkerdine (1989; 1995; 1998).

Admitimos que as habilidades cognitivas – “atos de conhecimento” – humanas se desenvolvem em estreita relação com as interações sociais (VYGOTSKY<sup>2</sup>, 1998) e, portanto, que a inserção dos indivíduos em determinada cultura

---

<sup>2</sup> Na edição de 1998 da obra *A Formação Social da Mente*, o nome do autor está grafado Vigotski, entretanto, neste texto, usaremos a forma corrente – Vygotsky.

é fator essencial para a construção de suas formas de raciocínio e compreensão do mundo. Destarte, a escola é por nós considerada como espaço de disciplinamento (FOUCAULT, 1987) e construção de papéis sociais e os(as) professores(as), como importantes mediadores(as) entre as crianças e os aportes de sua cultura (VYGOTSKY, 1998). Realizamos, portanto, uma cuidadosa tentativa de compreensão de como as professoras representavam as habilidades cognitivas de seus(suas) alunos(as). Constatamos ser este um importante fator formador, que, no interjogo das relações entre professoras e alunos(as), ia ajudando a conformar maneiras de pensar, diferenciadas quanto ao gênero. Com a finalidade de fundamentar essas afirmações, recorreremos à teoria das representações sociais, baseando-nos nas asserções de Minayo (1995), Moscovici (1981) e Jovchelovitch (1998).

Compreendemos as representações sociais como “[...] categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (MINAYO, 1995, p. 89) ou como “[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1981, p. 181). Essas “categorias de pensamento” são fruto da imersão do sujeito num mundo social que dá sentido a seus atos, pois somente através da mediação de outros, um *ser* pode refletir sobre o mundo e sobre si mesmo.

Segundo Jovchelovitch (1998), as formas de envolvimento com os “outros” são plurais, diversificadas, conduzindo a diferentes concepções sobre o próprio eu e a diferentes formas de relação entre o eu e o outro. Ora, esta pluralidade é intrínseca à construção do sentido, ao significado que cada sujeito dá à realidade circundante: suas representações, seu mundo simbólico. Por isso, o mundo representacional de cada um pode ser ambíguo, dando lugar a visões múltiplas e, até mesmo, contraditórias sobre um mesmo fenômeno, fato constatado com clareza na análise do discurso das professoras observadas e entrevistadas.

Nesta perspectiva, as representações são determinadas por interesses, identidades e lugares sociais; são, portanto, construídas a partir de um lugar no qual os sujeitos representam. Entendemos ser este um lugar eminentemente histórico (tecido ao longo de gerações e de diversas formas de relação eu-outro) e circunstancializado (social e cultural): “[...] a significação, portanto, é um ato que tem lugar (e só pode ocorrer) numa rede intersubjetiva, entendida como uma estrutura de

relações sociais e institucionais dentro de um processo histórico” (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 78).

Esta autora atenta para um importante aspecto da relação representações-objeto: para ela, esses dois pólos são independentes, um não se confunde com o outro (a representação não é o objeto), fato que dá lugar à construção de novas representações sobre um mesmo objeto – as contra-representações. É, então, a pluralidade dos processos representacionais que abre possibilidades constantes de re-significação. Esperamos que os resultados do presente trabalho possam contribuir para a re-significação das concepções correntes acerca das relações gênero-conhecimento.

A noção de que as representações e o objeto representado – em outras palavras, o simbolizado e o símbolo – são independentes, não havendo relação intrínseca entre eles (CABAS, 1982), é por nós tomada como referência para a análise do discurso das professoras entrevistadas e também dos dizeres de alunos e alunas. Para compreendermos suas falas, consideramos a interação humana como princípio fundador da linguagem, assinalando seu caráter sócio-histórico (VYGOTSKY, 1998; BARROS, 1997; BRAIT, 1997).

## METODOLOGIA

### **Abordagem Metodológica**

Nossa pesquisa é o resultado de uma série de observações e entrevistas realizadas com professoras, alunos e alunas de quatro turmas do Ciclo de Estudos Básicos-CEB<sup>3</sup> de uma escola da Rede Pública Municipal de Salvador<sup>4</sup>. Configura-se

<sup>3</sup> O Ciclo de Estudos Básicos – CEB – iniciado na Rede municipal desde 1987, atualizado e regulamentado pela Resolução do CME n° 004 – D.O.M. de 16.10.1999, corresponde a dois anos iniciais de escolarização (1ª e 2ª séries).

<sup>4</sup> A escola funciona no Convento da Ordem das Irmãs do Bom Pastor, fundada por Santa Maria Eufrásia – entre 1831 e 1835 – descrita no documento *Escola Cadê a sua História?* como “[...] uma congregação de irmãs ativas e contemplativas, cuja proposta era viver, expressar e partilhar misericórdia, luta pela justiça, esperança e solidariedade junto às pessoas marginalizadas, especialmente as mulheres”. A Escola Hercília Moreira é composta por seis salas de aula, uma pequena cozinha, onde é preparada e distribuída a merenda escolar, um banheiro, um pátio maior na frente, um menor ao fundo e três salas anexas onde estão a secretaria, a diretoria e a despensa. À época da realização da pesquisa, durante o turno matutino, funcionavam uma turma do Ciclo de Estudos Básicos (CEB) inicial, uma do CEB seqüencial uma de terceira e outra de quarta séries; no turno vespertino funcionavam quatro turmas do CEB inicial, uma do CEB seqüencial e uma da terceira série. As observações foram realizadas durante o turno vespertino, pois aí havia uma maior concentração de turmas iniciais. O espaço ocupado pelas salas de aula corresponde a quartos do

num estudo de caso etnográfico, visto enquadrar-se nas características descritas por André (1998), seguindo, portanto, um caminho qualitativo de abordagem: primeiramente, utilizamos a entrevista e a observação participante – técnicas utilizadas pelos etnógrafos – para a realização do trabalho de campo; em segundo lugar, a participação do pesquisador foi bastante ativa, mediando a coleta, a interpretação dos dados e o andamento da pesquisa; fizemos também uso de dados que descrevem diálogos, situações de convivência entre as pessoas, tentando compreender seu cotidiano à luz da cultura circundante; além disto, não buscamos resultados conclusivos e generalizáveis, mas sim constatar uma dada situação – a maneira pela qual meninos e meninas lidavam com o conhecimento apreendido no dia-a-dia de sala de aula, bem como as representações das professoras sobre as relações entre gênero e conhecimento – revelando seus significados. Assim:

Os dispositivos de coleta de dados utilizados no campo da educação pelos etnometodólogos são extremamente variados: observação direta na sala de aula, observação participante, entrevistas [...] Tais procedimentos provêm do método etnográfico cuja primeira indicação é a observação do campo e dos atores em ação (COULON, 1995, p.110).

Segundo André (1998), o estudo de caso etnográfico deve ser usado quando se deseja compreender em profundidade uma instância, instituição ou pessoa em particular, quando o interesse do pesquisador está focado em descrever como as coisas estão acontecendo nessa instituição, retratando sua dinâmica de forma muito semelhante ao acontecer natural, quando se busca descobrir novas hipóteses ou relações sobre determinado fenômeno. Ora, essas características se coadunam com o caminho que seguimos para a realização do presente estudo.

Abordamos a escola como um espaço social, onde as interações entre as pessoas tecem formas de conhecer envoltas em valores e múltiplos significados, os quais tentamos entender, tomando o cotidiano das salas de aula como campo onde estão plantadas estas relações. Deste modo, levamos em consideração a filosofia e

antigo convento. Três das salas observadas são vizinhas, com portas que permitem intercomunicação entre elas e outras que se abrem para o pátio dos fundos. A outra sala observada está situada na parte da frente da escola, e é ligada a duas outras, nas quais funcionam as turmas do CEB seqüencial e da terceira série. No interior das salas de aula estão dispostas carteiras (mesinha e cadeira), arrumadas da forma tradicional, enfileiradas uma atrás da outra, à frente está a mesa da professora e o quadro de giz. Todas as salas dispõem de um ou dois armários, nos quais é guardado o material escolar. Três delas têm tetos altos, típicos de construções antigas, nas paredes são colados trabalhos de arte, desenhos e colagens realizados pelos alunos. Tem-se, então, uma adaptação, uma tentativa de transformar espaços antes dedicados à moradia das freiras em um ambiente que possibilite a construção de conhecimentos.



a prática pedagógica da escola em questão, os problemas que enfrenta enquanto instituição imersa em um determinado contexto sociocultural, procurando desvelar o cotidiano de sala de aula e as representações acerca do gênero à luz dessas instâncias maiores.

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1998, p. 41).

Como coloca Coulon (1995), não devemos deixar de considerar que as interações se desenrolam em um quadro social global, no qual os microprocessos estão, necessariamente, incluídos em macroprocessos múltiplos e interrelacionados de forma complexa. Portanto, como refere Macedo (1999), há que se renunciar à homogeneidade, optando-se por olhares plurais, na tentativa de interpretar-compreender-explicitar o fenômeno social estudado. Acerca da complexidade dos fatos sociais, assim se coloca Ardoino (1998, p. 29-30):

Sob nosso ponto de vista, o fenômeno considerado pode (e deve) ser visto sob diferentes ângulos: sociológico, psicológico, psicossocial, econômico, organizacional, institucional etc. Nessas condições, o prático exigente encontra-se intimado a se tornar, quer queira ou não, um pouco poliglota.

De acordo com Coulon (1995), importa à etnometodologia da educação mostrar a desigualdade em vias de se construir, de produzir-se através dos atores em interação. Os estudos etnometodológicos, portanto, têm o objetivo de descrever as práticas através das quais professores, alunos e demais atores envolvidos no cotidiano escolar forjam tal fenômeno, os quais “[...] não são instituídos por uma ordem diabólica oculta; pelo contrário, são produzidos, no dia-a-dia, pelos parceiros do ato educativo” (COULON, 1995, p. 105).

Com efeito, desvenda-se o segredo do mundo social através da análise dos “etnométodos”, procedimentos que os membros de um determinado contexto social utilizam para construir e reconhecer a realidade em que vivem. A fim de apreendê-los, o pesquisador assume o papel de “espião”, observando os acontecimentos repetitivos e as rotinas do grupo estudado, o que implica em adotar uma dupla posição, a um só tempo: exterior – ouvindo, descrevendo, explicitando – e interior –

sendo um participante das ocorrências e conversações. No desenvolvimento do trabalho de campo, vivenciamos a dificuldade dessa posição, mas constatamos também a riqueza dos detalhes apreendidos e a ampla compreensão dos fenômenos cotidianos, que esta dupla posição possibilita.

### **Técnicas Utilizadas**

As técnicas utilizadas seguiram os parâmetros propostos no Projeto de Pesquisa. Foram realizadas observações *in loco* nas quatro turmas estudadas, bem como entrevistas semi-estruturadas com as respectivas professoras e a direção da escola. Entretanto, a intenção de realizar observações diretas não-participantes – durante as quais seria exercido um mínimo de interferência na rotina de sala de aula (MARCONI; LAKATOS, 1991) – modificou-se ao longo do trabalho de campo, pois não se fez possível exercer a neutralidade pretendida. A presença às aulas e a progressiva aproximação pessoal com alunas, alunos, professoras, corpo administrativo e técnico da escola promoveu nosso envolvimento com as vitórias e os problemas vividos, bem como com o dia-a-dia das turmas observadas<sup>5</sup>.

Como instrumentos de registro dos dados, foram utilizadas anotações detalhadas em diário de campo durante as observações, bem como a gravação das aulas em fita cassete, com posterior confronto, quando necessário, do que foi escrito com o que foi gravado, a fim de apreender detalhes das falas de alunos, alunas e professoras, perdidos durante as anotações.

As quatro professoras observadas, a diretora e a vice-diretora foram entrevistadas nos horários de intervalo das aulas, por isto, nem sempre foi possível realizar as entrevistas de uma só vez; as conversas foram implementadas ao longo de dois ou três encontros, aproveitando o tempo disponível. Foi elaborado um roteiro, constando de questões gerais – acerca dos papéis de gênero e das relações

---

<sup>5</sup> Encaminhamos um dos alunos ao Serviço de Psicologia do Curso de Psicologia da UFBA, a pedido da direção da escola, em função de seu comportamento agressivo, de problemas na convivência familiar e da sua constante exposição a perigos de dano físico (subir em muros altos, atirar-se de árvores, brigar com colegas etc.), entretanto os pais não deram seguimento ao tratamento. Conversamos com duas meninas que choravam copiosa e diariamente ao chegarem à escola, realizamos com elas uma sessão de desenhos, a fim de trabalharmos os motivos pelos quais o ambiente escolar as amedrontava, com resultados positivos. Interferimos em uma das aulas da professora Elaine, buscando, juntamente com ela, acalmar alunos e alunas que se encontravam sobremaneira agitados, impossibilitando o andamento da aula. Proferimos duas palestras, a pedido da direção: uma dirigida aos pais outra às professoras; a primeira versava sobre a necessidade da participação da família na rotina escolar das crianças, a segunda sobre a teoria construtivista.

entre gênero e conhecimento – e específicas – levando em consideração o contexto das salas de aula e a relação professora-alunos(as). Estas questões se mostraram importantes para a apreensão das representações das professoras acerca do foco desta pesquisa, entretanto, o roteiro não foi seguido à risca, dando lugar às associações livres das entrevistadas acerca o tema, o que resultou num rico material para análise.

Os contatos iniciais e a nossa apresentação à administração da escola foram levados a efeito no final do ano de 1999. No início de 2000, foi apresentada ao corpo docente e administrativo uma síntese do projeto de pesquisa, escrita em ofício dirigido a cada profissional. A pesquisa de campo foi realizada entre fevereiro e setembro de 2000, tendo sido observadas um total de vinte e nove aulas, escolhidas aleatoriamente, das quais quinze foram selecionadas para a discussão dos resultados. O tempo de observação foi de uma a três horas. Durante esse tempo, alunas, alunos e professoras realizavam atividades escolares rotineiras, orientadas pelo corpo técnico-pedagógico da Secretaria Municipal da Educação e Cultura da Cidade do Salvador – Ba, baseando-se num roteiro que envolvia o seguinte trabalho: no primeiro horário (das 13:00 às 15:00) eram realizadas atividades de leitura e escrita – lista de palavras e parlenda – e, por vezes, tarefas envolvendo medidas, espaço e forma; no segundo horário (das 15:40 às 17:00) eram realizadas atividades com números e operações, tratamento da informação (discussão, atividades lúdicas e de colagem sobre notícias e acontecimentos do momento), história e geografia, artes, conto e reconto de fábulas.

Nos primeiros dias de observação, as professoras concederam espaço para que o trabalho fosse apresentado aos alunos e alunas e para que fossem relatadas as formas pelas quais ele se processaria. A observadora era descrita pelas turmas como “uma professora que ficava escrevendo e gravando” – várias vezes ouvimos as crianças se referirem a nós desta maneira. Houve grande curiosidade em relação ao gravador e às fitas cassete, bem como às anotações em diário de campo. Em função disto, nos reunimos algumas vezes com as crianças para gravarmos e ouvirmos suas vozes, bem como para mostrar-lhes nosso caderno de anotações, jogo que as divertia bastante e as tranquilizava quanto àqueles objetos estranhos à sua sala de aula.

Aos poucos, nos incorporamos à rotina da escola, sentindo-nos carinhosamente recebidos pela maior parte dos alunos e alunas e educadamente

acolhidos pelas professoras. O relacionamento com eles transcorreu de forma pacífica e, por vezes, bastante interativa e gratificante, sem, contudo, negar-se o incômodo causado pelo nosso olhar observador, o qual transparecia em alguns gestos e palavras das professoras, bem como nos atos das crianças. Esse desconforto foi constatado nas quatro turmas observadas, notando-se, principalmente no início do semestre letivo, que a rotina da aula e da relação entre professora, alunos e alunas era alterada em função da nossa presença, como mostram nossas impressões sobre o transcorrer de uma das aulas, anotadas em diário de campo, no dia 18.02.2000:

*Os alunos estão sentados em círculo – inicialmente aberto e logo fechado pela professora. Ela diz: "tem a moça que está ali, como é que você vai se comportar?"*

*Alda parece sentir-se constrangida com minha presença, parece tímida, mas sua aula é interessante! Há colagens na parede [atividades no carnaval, fábulas, desenhos, nomes dos alunos dentro do contorno de um corpo humano] – os crachás são barquinhos de cartolina [Alda deve ter tido algum trabalho para confeccioná-los].*

*Em certo momento percebo Alda como uma pessoa calma, não altera a voz ao falar com as crianças, responde a meninos e meninas sem muita distinção.*

*Uma das alunas parece sentir-se incomodada com minha presença, curiosa, não quer que eu anote seu nome em meu diário de campo, tenta chamar minha atenção, aproximando-se de mim, falando, olhando o meu caderno.*

*Os alunos parecem espantados com minha presença, estão agitados, falam alto, saem da sala. Isto me incomoda bastante, pois sinto que estou interferindo na rotina da aula.*

Tal fator não impediu, no entanto, que emergissem os atos espontâneos, permitindo a apreensão das formas pelas quais as crianças lidavam com o conhecimento trabalhado em sala, bem como das representações e atitudes das professoras em relação ao assunto.

### **Análise dos Dados**

Partindo da apreciação dos dados coletados através das observações, foram selecionadas algumas categorias de análise, que permitiram a organização das falas e das ocorrências em sala de aula, abrindo caminho para sua compreensão, à luz das questões que deram origem à presente pesquisa. São elas:

- Indisciplina – abarca os dados que indicam transgressão às regras de convivência em sala de aula.
- Demonstração de competência – define as ocorrências nas quais alunas e alunos se manifestam, tentando demonstrar capacidade de atender às demandas da professora em relação ao conhecimento trabalhado em sala de aula, sem que ela tenha se dirigido a crianças específicas.
- Estímulo da professora – diz respeito às ocorrências nas quais as professoras se dirigem a alunas ou alunos específicos, a fim de fazê-los demonstrar competência ou participar das atividades propostas.

Cada categoria de análise foi dividida em sub-categorias, permitindo a compreensão detalhada de seu significado:

Indisciplina: *brigar com o(a) colega*: provocar verbalmente, bater, chutar, tomar objetos, empurrar; *sair da sala ou da carteira sem permissão*: levantar-se da carteira, andar pela sala ou dirigir-se para fora da sala, sem que a professora tenha permitido; *conversar com o(a) colega em hora imprópria*: trocar idéias, fazer perguntas ou falar com o(a) colega durante as aulas sem a permissão da professora; *recusar-se a realizar tarefa escolar*: negar-se a responder perguntas feitas pela professora, negar-se a realizar exercícios escolares ou tarefas de casa; *ir ao quadro sem permissão*: desenhar ou escrever no quadro sem que a professora tenha sugerido ou ordenado; *atrapalhar colega em atividade escolar*: tomar a frente do(a) colega quando este(esta) copia algo escrito no quadro ou qualquer outra ação que traga dificuldade ao colega na realização de tarefas escolares; *criticar colega*: referir-se ao(à) colega de forma pejorativa; *falar algo inadequado*: falar quando não é autorizado(a) pela professora, falar coisas que sugiram violência ou crueldade, xingar; *usar objetos indevidamente*: colar crachá em lugar inadequado, usar giz quando não autorizado(a), usar material escolar (conchinhas, lápis, papel, borracha,

recortes) de forma diferente da sugerida pela professora, pegar em objetos no armário quando não autorizado(a), pegar material escolar do(a) colega; *fazer barulho*: bater na carteira, assoviar, gritar, imitar barulho de carro, cantar; *comportar-se de forma não-verbal inadequadamente*: correr na sala de aula, olhar para os(as) colegas enquanto a professora explica assunto, dançar ou rebolar, fazer movimentos com o corpo quando sentado(a) na cadeira, alisar os cabelos do(a) colega, dar risadas quando não autorizado(a); *brincar em hora imprópria*: realizar atividades lúdicas (jogos, faz-de-conta) sem a permissão da professora; *proceder perigosamente*: realizar atos que representem perigo para si ou para os outros, como por exemplo, pegar ou colocar objetos cortantes na boca.

Demonstração de competência: *responder às solicitações da professora*: responder às perguntas feitas pela professora, sem que ela tenha se dirigido a alunos(as) específicos(as), responder a pergunta dirigida a outro(a) aluno(a), assumir papéis em jogos pedagógicos ou outras tarefas escolares propostos, sem que a professora tenha convocado alunos(as) específicos(as) ou tendo convocado outro(a) aluno(a); *manifestar-se espontaneamente*: dirigir-se a colega para discutir ou conversar sobre assunto trabalhado em sala de aula, fazer perguntas à professora sobre tarefas propostas, evidenciar a posição em que se encontra na realização de tarefa proposta (começo, meio, ou fim), dirigir-se à observadora para conversar sobre tarefa proposta pela professora, abordar temas que não se relacionam diretamente à tarefa proposta, mas que podem ser aproveitados pela professora para enriquecer a discussão, alertar sobre a tentativa de participação do(a) colega em tarefa ou jogo pedagógico, não percebido pela professora, falar o nome da professora ou tocá-la, na tentativa de ser ouvido(a) por ela, oferecer-se para participar de tarefa pedagógica, oferecer-se para tarefas de organização da sala de aula: limpeza, recolhimento de material escolar; *mostrar tarefa à professora*: apresentar tarefa escolar (exercício escrito, desenho ou colagem) à professora, ou mesmo à observadora, buscando sua aprovação; *ir ao quadro*: dirigir-se ao quadro espontaneamente para desenhar ou fazer tarefa proposta pela professora à turma; *ajudar colega a resolver tarefa escolar*: auxiliar colega quando este(esta) tem dúvidas ou se sente inseguro(a) na realização de tarefas escolares; *duvidar da competência do(a) colega*: declarar que o(a) colega não é capaz de realizar tarefas propostas pela professora ou que a tarefa feita pelo(a) colega não está correta; *duvidar da própria competência*: declarar não ser capaz de realizar tarefas propostas

pela professora à turma, pedir à professora ou a colegas que resolvam problemas escolares por não se sentir capaz de fazê-lo, mostrar-se envergonhado(a) ou inibido(a) diante de seu fracasso na realização de tarefas escolares.

Estímulo da professora: *Elogio*: professora louva ou enaltece produção de aluna ou aluno, sem que ela ou ele tenha lhe solicitado; *orientação*: professora examina tarefas escolares realizadas por alunas ou alunos, norteando-os quanto à forma correta, sem que lhe tenha sido solicitado; *incentivo*: professora tenta, através de afirmações ou perguntas, fazer com que alunas ou alunos participem de tarefas escolares realizadas no momento; *confirmação*: professora corrobora a realização de tarefa escolar, reiterando ou repetindo verbalmente o que foi feito por alunas e alunos; *desestímulo*: professora desqualifica produção de aluna ou aluno.

No exame da categoria “indisciplina”, consideramos o comportamento das professoras diante da transgressão de alunos e alunas às regras em sala de aula. Para a análise de seu discurso, bem como para a construção de tabelas e quadros, selecionamos as respostas sintônicas – admoestações, desvio da atenção do aluno(a), crítica branda e troca de idéias – e as não-sintônicas – reclamação, troca de lugar, crítica acerba, olhar intimidativo, ameaça e negação de atenção. A expressão “crítica branda” quer dizer: intervenção crítica que não visa à desqualificação ou humilhação da pessoa criticada e a expressão “crítica acerba” significa crítica dura, severa ou cruel. Assim definimos os termos “admoestação”: atos ou palavras de advertência, avisos, conselhos ou leves repreensões; e “ameaça”: uso de palavras ou gestos intimidativos, promessas de castigo, prenúncio de coisa desagradável-temível.

Ao discutirmos a categoria “demonstração de competência”, recorreremos à avaliação qualitativa dos alunos e alunas realizada pelas professoras, em três etapas, e anotada no diário de classe: *avaliação diagnóstica inicial, primeiro semestre* (primeira etapa) e *segundo semestre* (segunda etapa). Para a discussão das representações das professoras acerca da competência das crianças em relação ao conhecimento transmitido em sala de aula, tomamos as avaliações inicial e final, visto constituírem-se em uma síntese de como as professoras apreciaram a capacidade de seus alunos e alunas. Além disto, para a compreensão dos atos que designavam “demonstrar competência”, ao quantificarmos as sub-categorias, consideramos os acertos e erros dos alunos e alunas, bem como a adequação ou inadequação de suas ações, definindo como “adequadas” ou “inadequadas”

respostas relativas a julgamentos de valor, construção de regras de convivência, reconto de histórias e fábulas e todas aquelas que não puderam ser consideradas “certas” ou “erradas”, “verdadeiras” ou “falsas” visto não serem objetivas (respostas a tarefas de matemática, ciências etc.), à maneira dos proferimentos constatativos de Austin (1990).

As falas das professoras, coletadas através das entrevistas, propiciaram a análise de suas representações acerca da construção do conhecimento, levando-se em consideração o viés de gênero. A fim de melhor ouvi-las e de facilitar a compreensão de suas falas, as entrevistas foram organizadas em três blocos: a) concepções gerais sobre papéis masculinos e femininos (idéias sobre características comportamentais de homens e mulheres, idéias sobre a construção das identidades de gênero); b) concepções sobre a educação de crianças (atitudes incentivadas em sala de aula, levando-se em consideração o viés de gênero); c) concepções acerca das habilidades cognitivas de meninas e meninos (atividades escolares mais afeitas a meninos ou meninas).

A análise dessas representações baseou-se na convicção de que “[...] a palavra não vem ‘nomear’ um sentido preexistente, mas produzi-lo discriminativamente” (CABAS, 1982, p. 62). Destarte, o sentido é sempre relacional, produzido no momento do proferimento, ligando uma imagem a seu símbolo; a palavra atua como mediadora entre uma imagem e o que ela quer dizer. Ora, de acordo com Vygotsky (1998), essa associação é mediada pelos aportes culturais; ela é contextual, pois é a partir de sua experiência com o mundo sócio-histórico, com os significados fornecidos pela cultura, que o indivíduo constrói seu sistema de signos, o qual se constituirá numa espécie de código para a decifração do mundo.

Cabas (1982) acredita que tais idéias se encontram na base das concepções psicanalíticas, de Sigmund Freud a Jacques Lacan. Por isso, Freud (apud CABAS, 1982) teria chamado a “associação livre” de “regra fundamental da psicanálise”; ela consiste em traduzir o “inefável” (afetos, sensações, relações) em palavras:

Notemos que quando um sujeito tenta verbalizar esses afetos, não lhe cabe outro recurso que o metonímico, isto é, uma tentativa de recorrer palavra por palavra em seu vocabulário, tentando transmitir a sensação, sem chegar por isso a sentir que a esgota [...] o que nos demonstra a impossibilidade de relações intrínsecas entre significante e significado (CABAS, 1982, p. 63).



Este autor retoma as idéias de Jacques Lacan, para quem os efeitos de sentido são produzidos através da relação dos significantes em cadeia, assim: “[...] digamos que o significante, por seu caráter relativo, define um ‘lugar’ de cuja confrontação com outros surge o ‘sentido’, última fonte de toda materialidade no inconsciente” (CABAS, 1982, p. 81). Para apoiar essas afirmações, o autor apresenta um pertinente exemplo:

Ai querido assim não podemos continuar vivendo  
 Ai querido assim não podemos continuar  
 Ai querido assim não podemos  
 Ai querido assim não  
 Ai querido assim  
 Ai querido  
 Ai  
 (CABAS, 1982, p. 83).

Notemos que, curiosamente, a frase vai assumindo um sentido diferente daquele sugerido no começo. A partir de um determinado momento, há a introdução de um sentido sexual. Esse novo enfoque surge das combinações de cada elemento da frase, que, retornado sobre o anterior, circunscreve suas possibilidades de significação. Interessa-nos buscar esses mascaramentos de sentido, embutidos nos dizeres e escritos das professoras, alunos e alunas; entretanto, não centramos nosso foco na sexualidade, como o faz a psicanálise, mas no viés ideológico por elas e eles veiculados, visto acreditarmos que a linguagem não existe fora da sociedade. Assim, o que um sujeito fala (ou escreve), seu texto, é construído através do diálogo entre interlocutores e do diálogo com outros textos.

À luz das reflexões de Barros (1997), retomamos o termo “dialogismo” usado por Mikhail Bakhtin para assinalar o caráter eminentemente relacional da linguagem. Isto significa que a interação humana é seu princípio fundador, que a intersubjetividade é anterior à subjetividade (VYGOTSKY, 1998), que a relação entre interlocutores funda a linguagem e constrói os sujeitos falantes. Sob esta ótica, assume particular importância a consideração das variações lingüísticas, da diversidade das vozes e tipos discursivos (BAKHTIN apud BARROS, 1997). Também referindo-se a essa questão, Brait (1997, p. 97) afirma: “[...] a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado.”

Baseando-nos nessas concepções teóricas, tentamos compreender a ambivalência e, por vezes, contradição constatada na fala das professoras. Buscamos desvendar o “tom” de seus dizeres, ou seja, sua atitude em relação a seus interlocutores (alunos e alunas) e as diferentes vozes (discursos, concepções ideológicas) que se atualizavam quando produziam um proferimento verbal ou um texto escrito. Assim procedendo, notamos que oscilavam entre idéias que igualavam meninos e meninas quanto às habilidades cognitivas e possibilidades de acesso ao conhecimento e outras que lhes imputavam diferenças e desigualdade em suas formas de lidar com o saber trabalhado em sala de aula.

No intento de expor melhor e mais organizadamente os achados conseguidos durante as observações, utilizamos também um recurso quantitativo: elaboramos tabelas e quadros nos quais colocamos o número e a percentagem de ocorrências em cada categoria e sub-categoria. Este pode parecer um caminho estranho, já que escolhemos uma vertente qualitativa e, portanto, descritiva de trabalho, entretanto ele é justificável e útil, mesmo que não pretendamos testar hipóteses, nem tenhamos realizado um trabalho experimental. Segundo André (1998) é perfeitamente possível que utilizemos técnicas quantitativas em pesquisa qualitativa; assim, a quantificação nem sempre está associada ao positivismo, “[...] quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas” (ANDRÉ, 1998, p. 24). Os dados, então, podem ser quantificados sem que o trabalho perca seu cunho qualitativo, visto que a análise que fazemos destes dados terá sempre como base os valores do pesquisador, seu quadro de referência. Nesta perspectiva, mesmo quando interpretamos dados de depoimentos, entrevistas ou observações é conveniente recorrer à quantificação, assim:

[...] como por exemplo, numa situação em que se esteja revelando a opinião dos professores sobre uma nova proposta. É muito mais interessante e ético dizer que “30% dos entrevistados consideram a proposta autoritária” do que afirmar genericamente que “alguns professores consideram a proposta autoritária”. Deixa o estudo de ser qualitativo porque reportou números? É evidente que não. No caso, o número ajuda a explicar a dimensão qualitativa (ANDRÉ, 1998, p. 24).

## **Sujeitos da Pesquisa**

Foram sujeitos da presente pesquisa os alunos e alunas de quatro turmas do Ciclo de Estudos Básicos da Escola Hercília Moreira, bem como suas respectivas professoras e o corpo administrativo da escola.

Eis alguns aspectos do perfil dos alunos e alunas das turmas observadas. Para traçá-los, foram consideradas as crianças com frequência regular durante o tempo de observação, não necessariamente todas as que constam no diário de classe ou todas as que permaneceram até o final do ano<sup>6</sup>. Foi considerada a idade que tinham em junho de 2000 e atribuídos a elas e às professoras nomes fictícios, a fim de proteger suas identidades; foi também conferido um número arbitrário às turmas:

ALUNO (A)	GÊNERO	DATA DE NASCIMENTO	IDADE
ANDRÉ	MASCULINO	01.01.1992	08 ANOS
BEATRIZ	FEMININO	13.05.1993	07 ANOS
CIBELE	FEMININO	08.07.1991	08 ANOS
DORIVAL	MASCULINO	17.01.1991	09 ANOS
ELIANE	FEMININO	18.12.1990	09 ANOS
FÁBIO	MASCULINO	26.04.1993	07 ANOS
GEANE	FEMININO	25.08.1991	08 ANOS
GEISA	FEMININO	19.06.1992	08 ANOS
IGOR	MASCULINO	29.08.1992	07 ANOS
JOANA	FEMININO	18.05.1993	07 ANOS
MARCELINO	MASCULINO	22.02.1991	09 ANOS
MARIA	FEMININO	26.03.1992	08 ANOS
MARIANA	FEMININO	17.01.1992	08 ANOS
MAURÍCIO	MASCULINO	25.07.1991	08 ANOS
PEDRO	MASCULINO	27.12.1992	07 ANOS
RENATA	FEMININO	13.12.1992	07 ANOS
SANDRO	MASCULINO	26.11.1992	07 ANOS
SILVANA	FEMININO	17.02.1993	07 ANOS
SILVIO	MASCULINO	27.04.1991	09 ANOS
TIAGO	MASCULINO	13.11.1992	07 ANOS
UBIRAJARA	MASCULINO	26.12.1990	09 ANOS
TOTAL MASCULINO	11	—	—
PERCENTUAL	52,38	—	—
TOTAL FEMININO	10	—	—
PERCENTUAL	47,62	—	—
TOTAL GERAL	21	—	—

**FIGURA 1** – QUADRO DO PERFIL DE ALUNAS(OS) DA TURMA 01 – PROFESSORA ELAINE

ALUNO(A)	GÊNERO	DATA DE NASCIMENTO	IDADE
ADEMAR	MASCULINO	13.03.1992	08 ANOS
ADRIANA	FEMININO	06.05.1992	08 ANOS
ANA	FEMININO	30.06.1993	07 ANOS

<sup>6</sup> Algumas das crianças observadas permaneceram na escola somente durante o primeiro semestre, saindo em função de transferência ou evasão (Igor, Silvío, Adriano, Fabiano, Luciana, Paula, e Gilberto), algumas começaram a frequentar a escola a partir de março de 2000 (Paula, Gilberto, Paloma, Laiz e Vera).

FERNANDA	FEMININO	09.04.1992	08 ANOS
GABRIELE	FEMININO	14.02.1992	08 ANOS
HAROLDO	MASCULINO	29.09.1991	08 ANOS
IVANA	FEMININO	25.09.1992	07 ANOS
JOÃO	MASCULINO	13.11.1990	09 ANOS
LEANDRO	MASCULINO	09.06.1991	09 ANOS
LÚCIO	MASCULINO	14.10.1992	07 ANOS
SANDRA	FEMININO	18.11.1991	08 ANOS
VALÉRIA	FEMININO	04.04.1992	08 ANOS
VANUSA	FEMININO	25.02.1993	07 ANOS
WELINGTON	MASCULINO	23.11.1991	08 ANOS
TOTAL MASCULINO	06	-	-
PERCENTUAL	42,86	-	-
TOTAL FEMININO	08	-	-
PERCENTUAL	57,14	-	-
TOTAL GERAL	14	-	-

**FIGURA 2 – QUADRO DO PERFIL DE ALUNAS(OS) DA TURMA 02 – PROFESSORA LIGIA**

ALUNO(A)	GÊNERO	DATA DE NASCIMENTO	IDADE
ADRIANO	MASCULINO	13.08.1993	06 ANOS
CARLOS	MASCULINO	15.05.1992	08 ANOS
DANILO	MASCULINO	14.02.1993	07 ANOS
ÊNIO	MASCULINO	16.04.1993	07 ANOS
FABIANE	FEMININO	31.10.1991	08 ANOS
IVALDO	MASCULINO	07.10.1992	07 ANOS
JAIRO	MASCULINO	05.07.1993	06 ANOS
JOEL	MASCULINO	11.07.1993	06 ANOS
LUCIANA	FEMININO	26.01.1993	07 ANOS
MAURO	MASCULINO	30.09.1993	06 ANOS
PATRÍCIA	FEMININO	27.09.1991	08 ANOS
PETER	MASCULINO	09.07.1993	06 ANOS
REBECA	FEMININO	07.03.1993	07 ANOS
RONALDO	MASCULINO	15.07.1993	06 ANOS
TÂNIA	FEMININO	16.07.1993	06 ANOS
UDSON	MASCULINO	28.12.1992	07 ANOS
TOTAL MASCULINO	11	-	-
PERCENTUAL	68,75	-	-
TOTAL FEMININO	05	-	-
PERCENTUAL	31,25	-	-
TOTAL GERAL	16	-	-

**FIGURA 3 – QUADRO DO PERFIL DE ALUNAS(OS) DA TURMA 03 – PROFESSORA ALDA**

ALUNO(A)	GÊNERO	DATA DE NASCIMENTO	IDADE
JOSÉ	MASCULINO	28.06.1993	07 ANOS
JACIRA	FEMININO	03.07.1993	06 ANOS
GILBERTO	MASCULINO	22.04.1993	07 ANOS

LAIZ	FEMININO	02.03.1994	06 ANOS
LEO	MASCULINO	30.05.1993	07 ANOS
PAULA	FEMININO	01.12.1993	06 ANOS
PALOMA	FEMININO	31.07.1991	08 ANOS
REGINA	FEMININO	10.02.1994	06 ANOS
ROGÉRIO	MASCULINO	30.09.1991	08 ANOS
VERA	FEMININO	02.03.1994	06 ANOS
TOTAL MASCULINO	04	–	–
PERCENTUAL	40,00	–	–
TOTAL FEMININO	06	–	–
PERCENTUAL	60,00	–	–
TOTAL GERAL	10	–	–

**FIGURA 4** – QUADRO DO PERFIL DE ALUNAS(OS) DA TURMA 04 – PROFESSORA SILVIA

Observemos que, em duas turmas, o número de meninas era maior que o de meninos e, nas outras duas, o número de meninos maior que o de meninas. Entretanto, não consideramos essa diferença como interferente na apresentação dos resultados, já que, em todas as turmas, independentemente do número de meninos e meninas, o padrão de comportamento enunciado em nossas hipóteses iniciais se repetiu.

A faixa etária das crianças estava entre seis e nove anos de idade. A maior parte delas, entretanto, concentrava-se na faixa de sete a oito anos (71,19% do total de alunos e alunas observados). Residiam, em sua maioria, em bairros periféricos situados nos arredores do Rio Vermelho ou de outros bairros próximos, a saber: Santa Cruz, Vale das Pedrinhas, Nordeste de Amaralina, Engenho Velho da Federação, Vasco da Gama. Procediam de famílias com renda que variava de um a três salários mínimos, cujos pais exerciam profissões tais como: pescador, pedreiro, operário, carpinteiro, servente, cobrador de ônibus; e as mães: diarista, empregada doméstica, pequena comerciante, doceira, dona de casa<sup>7</sup>. Pertenciam, portanto, às classes média-baixa e baixa – extratos menos favorecidos de nossa sociedade – fator que deve ser considerado na leitura dos resultados, pois a identidade de um indivíduo é consequência de uma trama complexa e multideterminada de fatores<sup>8</sup>, não se devendo apenas à sua inclusão em um gênero específico, como assevera Saffioti (1992), ao discutir as relações entre gênero e classe social.

<sup>7</sup> Informações obtidas através do relato da diretora da escola, considerando-se que a escuta dos pais não fez parte dos objetivos e da metodologia da pesquisa.

<sup>8</sup> Cultura, gênero, etnia e classe social.

Quanto às professoras observadas<sup>9</sup>:

1. 29 anos, solteira, sem filhos, moradora de um bairro de classe média de Salvador. Além de lecionar, durante o turno vespertino, na escola observada, trabalhava em uma escola particular, lecionando as primeiras séries do ensino fundamental.
2. 38 anos, casada, dois filhos, moradora de um bairro de classe média-baixa de Salvador. Lecionava também em outra escola da Rede Pública Municipal.
3. 53 anos, casada, quatro filhos, moradora de um bairro de classe média-alta de Salvador. Trabalhava também em outra escola da Rede Pública Municipal.
4. 49 anos, casada, dois filhos, moradora de um bairro de classe média de Salvador. Trabalhava também em outra escola da Rede Pública Municipal.

Todas essas professoras são pedagogas (curso superior); duas delas cursaram especializações (alfabetização infantil e educação de adultos) e uma concluiu duas graduações (cursou também comunicação social). Com relação à sua formação continuada (treinamento e reciclagem), foram informadas pela diretora algumas ações implementadas pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura, no ano 2000, direcionadas ao corpo docente e à administração da escola:

- curso de gestão escolar, com duração de uma semana, ministrado para as diretoras do sistema educacional do município, abordando a descentralização das ações gestoras da escola (todos na escola seriam gestores no setor onde atuam, cada um teria que realizar eficiente e eficazmente suas atribuições, gerir com responsabilidade suas tarefas);
- curso abordando os Planos Curriculares Nacionais (PCNs), com duração de um mês, ministrado para as coordenadoras pedagógicas e algumas professoras<sup>10</sup>, no qual se discutiu o processo de avaliação dos alunos, dentre outras questões. Após esse curso, foram enviadas as novas cadernetas, com espaços específicos para a avaliação progressiva do desempenho de cada aluno, conforme rezam as diretrizes para o Ciclo de Estudos Básicos – CEB:

---

<sup>9</sup> Dados coletados no primeiro semestre de 2000.

<sup>10</sup> As professoras Alda (coordenadora pedagógica do turno matutino), Lígia e Silvia participaram deste curso.

O Ciclo de Estudos Básicos – CEB – utiliza a avaliação da aprendizagem processual, formativa, contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, tomando como base os Marcos de Aprendizagem<sup>11</sup>, previstos para cada ano de escolarização, definidos em Portaria da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Salvador (BAHIA, 2000).

- projeto Cont'ação – curso com duração de uma semana, trabalhando a educação através de canções populares, do qual participou uma das professoras que fazem parte deste estudo.

De acordo com o relato da diretora, as docentes que tiveram a oportunidade de participar desses cursos repassaram suas experiências para as demais nas reuniões de Atividade Complementar (AC)<sup>12</sup>. Disse ela: “A formação continuada é prá acontecer internamente, através da coordenação pedagógica, de grupos de estudos e do AC”.

Essas profissionais atendem, portanto, a uma exigência que se faz cada vez mais presente no ensino público fundamental: a admissão de professoras(es) com curso superior, seguindo a orientação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que requer um incremento na formação do docente, a fim de capacitá-lo para as novas demandas educacionais, encarando o ensino-aprendizagem como um processo de compreensão e reconstrução do objeto do conhecimento, não algo que se restrinja ao treinamento ou instrução. Assim,

Parece cada vez mais claro que a educação básica brasileira, para encontrar seu rumo, precisa dessa premissa inicial incontestável: resgatar o professor. Sem isso, nada frutifica. Nem de longe os outros componentes da escola têm a mesma força [...] Por outra, a aprendizagem do aluno – que é a razão de ser do sistema educacional – depende, em primeiríssimo lugar [...] da presença de um professor dotado de inequívoca qualidade formal e política. Por vezes esquecemos – ou gostaríamos de esquecer – que o cuidado com o aluno e a escola inclui, necessariamente, o cuidado com o professor (DEMO, 1998, p. 52-53).

## ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo está assim estruturado: introdução, primeiro e segundo capítulos e conclusão. Ao longo da introdução, apresentamos os problemas,

---

<sup>11</sup> Parâmetros que pautam o trabalho didático, a elaboração dos currículos e programas e a avaliação do desempenho do (a) aluno (a) nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

<sup>12</sup> Reuniões quinzenais, nas quais as professoras elaboram a programação para as próximas aulas.

hipóteses e objetivos que o norteiam, justificando os motivos que nos levaram à sua implementação, expondo nossas expectativas quanto aos seus resultados e sintetizando a base teórica que o fundamenta. Na introdução, foram também descritas e discutidas sua abordagem metodológica, as técnicas utilizadas e os procedimentos escolhidos para a análise dos dados.

O primeiro capítulo, denominado "Contextualizando a Pesquisa", comporta duas seções. Na primeira, intitulada "Gênero e Conhecimento: da Filosofia à Psicologia", tratamos da fundamentação teórica. Inicialmente, expomos a discussão de Schott (1996) acerca das concepções filosóficas clássica e moderna, no que diz respeito à relação secularmente estabelecida entre o mundo masculino e a racionalidade e o mundo feminino e as emoções. Prosseguimos com a exposição do pensamento de alguns autores no campo da psicologia, procurando esclarecer as implicações do gênero no processo de construção do conhecimento. Ao longo da segunda seção, a qual denominamos "Contexto Escolar, Prática Pedagógica, Gênero e Construção do Conhecimento", tecemos considerações sobre a filosofia norteadora das ações pedagógicas na escola estudada, buscando compreender sua aplicação à prática cotidiana no contexto de sala de aula. Ao implementarmos tal análise, atentamos para as representações acerca das diferenças de gênero e sua relação com o conhecimento, embutidas tanto no fundamento filosófico da prática escolar quanto nas ações e falas de professoras, alunas e alunos.

O segundo capítulo, também constituído de duas seções, denomina-se "Compreendendo o Fazer e o Pensar à Luz do Gênero". Nele, aprofundamos a análise dos dados coletados, iniciada no capítulo interior. Na primeira seção, intitulada "Feminino e Masculino na Apreensão do Conhecimento", expomos e discutimos as representações das professoras acerca das formas pelas quais meninos e meninas lidam com o conhecimento transmitido em sala de aula, procurando compreender suas ambivalências e contradições. Na segunda seção, denominada "Comportamento, Gênero e Conhecimento", analisamos nossos achados, tomando como parâmetro as categorias selecionadas – "Indisciplina", "Demonstração de competência" e "Estímulo ao conhecimento" – através das quais, evidenciamos as implicações do gênero na apreensão do conhecimento, no âmbito das turmas estudadas, estabelecendo ligações possíveis entre as representações das docentes e as atitudes das crianças. Com esta finalidade, dirigimos nossa atenção para a relação entre as professoras, alunos e alunas durante as aulas,



considerando o comportamento das crianças (gestos e falas) e as intervenções (gestuais e verbais) das professoras, inclusive suas considerações avaliativas informais (colocações durante as aulas) e formais (registradas no diário de classe), acerca do desempenho das crianças.

As considerações finais sintetizam o caminho percorrido para a implementação da pesquisa, resumindo seus resultados, e ratificando a hipótese inicial.

# CAPÍTULO 1

## CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

---

### 1.1 GÊNERO E CONHECIMENTO: DA FILOSOFIA À PSICOLOGIA

Na presente seção, propomo-nos a descrever as formas pelas quais meninas e meninos lidam com o conhecimento no contexto escolar. Partimos do pressuposto de que o gênero, aspecto fundamental da identidade dos indivíduos, engendra maneiras peculiares de comportamento de alunos e alunas face ao conhecimento transmitido em sala de aula. Nesse processo, consideramos que as interações cotidianas professor-aluno e aluno-aluno assumem papel de suma importância, visto que atuam como mediadoras entre o indivíduo e os aportes de sua cultura em relação às maneiras comumente aceitas de elaboração do conhecimento transmitido.

#### 1.1.1 Concepções Filosóficas

Lidamos com uma concepção bastante difundida no meio científico, que encara o conhecimento como a apreensão e elaboração pessoal e ativa dos significados transmitidos em um determinado meio sociocultural, diferenciando o processo de conhecer da simples formação de hábitos ou absorção passiva dos estímulos ambientais. Nesse processo, está implicado o indivíduo humano como ser capaz de raciocinar, mas também de sentir, relacionar-se com as outras pessoas, valorar e intuir; tais atributos são considerados inseparáveis no momento em que o sujeito se lança em direção ao desvelamento do mundo circundante.

Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1986) denominam essa forma de conhecimento de “conhecimento construído”, uma tessitura onde estão imbricados

razão e emoção e integrados conhecimento objetivo e subjetivo. Sillamy (1998, p.60) apresenta uma definição do termo que se ajusta à perspectiva por nós assumida:

A aquisição do conhecimento é função dos meios intelectuais do sujeito, de sua personalidade e dos métodos utilizados.

Todo conhecimento é relativo, e o mesmo objeto, apreendido por dois observadores que utilizam métodos diferentes, tem toda a possibilidade de parecer diferente a seus olhos. Aquilo que chamamos de “realidade” nada mais é do que um reflexo do mundo elaborado por nosso cérebro. Quando nossos conhecimentos aumentam, não aumentam apenas as aquisições mas, sobretudo, a reorganização de seu conjunto. O novo conhecimento modifica a estrutura da personalidade em seus aspectos intelectuais e afetivos.

Considerar o conhecimento como processo que envolve o ser humano – mulheres e homens – de uma forma integral (razão e emoção) contrapõe-se a uma visão cindida e dicotômica, que tem marcado as concepções acerca do conhecimento humano imersas na filosofia ocidental que, segundo Wilshire (1997), elevou uma determinada forma de conhecer à posição de primazia e, até, de independência em relação às outras. Esta forma de cognição é objetiva e factual, implementada através de uma razão neutra, distanciada do objeto do conhecimento e capaz de conseguir resultados generalizáveis. Tal modelo de conhecimento foi discutido por antigos filósofos gregos há, pelo menos, 2.500 anos, e foi ratificado pelos estudiosos iluministas, também preocupados com o acesso a uma *verdade pura*, distanciada da realidade empírica. Nessa concepção, o mundo das coisas, dos desejos e sentimentos tem sido considerado inferior ao mundo do intelecto, das abstrações, da mente.

Um claro exemplo dessa dicotomização, presente na concepção de ciência moderna, encontra-se nas idéias do filósofo grego Platão, segundo o qual o pensamento puro somente é obtido se nos livramos das amarras corporais, sensações e afetos, que servem somente para impedir o caminho da alma humana na busca da verdade. Destarte, para que uma pessoa possa vir a ter êxito em sua busca de conhecimento deve acercar-se do objeto com o “intelecto desarmado” (PLATÃO apud SCHOTT, 1996, p. 18), deve livrar-se de seus olhos e ouvidos e de todo o seu corpo.

Parece que durante toda a nossa vida, continuaremos próximos do conhecimento se evitarmos tanto quanto pudermos todo o contato e associação com o corpo, a não ser quando absolutamente necessário, e,

em vez de permitirmos ser infectados por sua natureza, purificamo-nos dele até que Deus nos liberte (PLATÃO apud SCHOTT, 1996, p. 24).

Somente afastando-se do mundo sensível, e através do exercício da razão, o ser humano conseguiria, conforme Platão, ter acesso ao verdadeiro conhecimento. Segundo Schott (1996), outras formas de conhecimento, ligadas à percepção dos objetos concretos e reais do mundo humano, são relegadas como inferiores e enganadoras e, ademais, ligadas ao mundo feminino.

A valorização da razão como caminho verdadeiro para o conhecimento encontrou eco, muitos séculos depois (séc. XVIII d.C.), no pensamento do filósofo Immanuel Kant. Suas idéias perpetuam a dicotomia razão *versus* sentimento, que traz embutida a separação entre uma forma masculina e outra feminina de conhecer.

Schott (1996), analisando a obra de Kant, constata uma rejeição do sentimento como componente do conhecimento. Sob esta ótica, o sentimento não seria uma faculdade através da qual representamos coisas, mas estaria excluído da nossa cognição. Apesar de o conhecimento empírico ser reconhecido como ponto inicial do processo cognitivo, somente porções restritas da apreensão sensível, que não comportam emoções e sentimentos, estariam implicadas no processo de conhecimento. “A sensibilidade que nos permite apreender os objetos do mundo externo é imputada à intuição, aqui entendida como nossa capacidade geral de sermos impressionados por objetos” (SCHOTT, 1996, p. 131).

Na perspectiva kantiana, a observação é atitude básica para que o conhecimento se processe. O observador assume o papel de expectador, de quem *olha para ou sente com os olhos*. Esta relação sujeito-objeto pressupõe uma neutralidade que procura excluir o corpo, por ser fonte de emoções e expectativas. A visão é escolhida como sentido básico para o conhecimento, pois, muito mais que o tato, por exemplo, permite tal afastamento entre o conhecedor e o objeto conhecido. Assim, para que se obtenha um conhecimento fidedigno do mundo externo, deve-se manter distante a consciência corporal, pois as percepções internas em nada contribuem para o processo de conhecer.

Kant pressupõe a existência de uma natureza humana comandada pela racionalidade – o homem se liberta através da razão. Esta concepção acerca dos caminhos da ciência e do conhecimento humanos tornou-se um pressuposto básico do pensamento filosófico subsequente e demonstra uma grande identidade entre os pensamentos platônico e kantiano. Tal orientação, tendo afastado o sentimento da

cognição, legou ao mundo ocidental uma visão parcial do processo de conhecer, pois desconsidera sua complexidade, multideterminação e o inevitável envolvimento emocional do sujeito cognoscente com o seu contexto de vida e com o objeto de conhecimento.

Afastar o sentimento da cognição acarreta a supressão de grandes partes do nosso aparelho sensível da apreensão imediata do mundo. A análise kantiana da sensibilidade suscita um desengajamento em relação ao mundo, o qual não pode sem questionamento ser aceito como paradigma para o conhecimento (SCHOTT, 1996, p. 133).

A asserção acima colocada dá conta do incômodo que o modelo tradicional de ciência e conhecimento – aqui representado pelo pensamento de Platão e Kant – vem causando atualmente no meio científico. Novas vozes proclamam a limitação desse paradigma, denunciam as dicotomias nas quais a sociedade moderna está assentada – limitantes de nossas possibilidades de apreensão do mundo – e apontam para a necessidade de se considerar tanto a razão quanto a emoção e o sentimento como aspectos inseparáveis do conhecimento humano. Como importantes representantes dessas vozes, temos as(os) teóricas(os) feministas (SCOTT, 1991; WILSHIRE, 1997; JAGGAR, 1997; SCHOTT, 1996), que reivindicam o caráter histórico e contextual do conhecimento, além de entendê-lo como um processo que pressupõe o envolvimento (emocional/afetivo) entre sujeito conhecedor e objeto conhecido.

No conhecimento, como na dieta, cada componente ou ingrediente é essencial para sua boa qualidade: nenhum tipo de saber – cognição desinteressada, intuição, inspiração, percepção sensual, ou qualquer outro – é suficiente em si para satisfazer a necessidade de conhecermos a nós mesmas (os) e ao mundo (WILSHIRE, 1997, p. 101).

A visão dicotômica que se faz sentir em relação ao conhecimento estende-se ao campo do gênero. As idéias de Platão, por exemplo, imputam às mulheres – seres que, para ele, são perigosamente influenciados pelas sensações, sentimentos e apetites – a poluição representada pelo corpo. Assim, o conhecimento puro excluiria as mulheres e a existência mundana dos objetos, encarados como uma corrupção da pureza representada pelo “mundo das idéias”. Em contraponto, os homens são colocados como detentores da razão e superiores às mulheres em virtude de sua capacidade para controlar sensações e sentimentos. Já aí, por volta

do século V a.C., temos claramente caracterizadas duas formas pelas quais se processaria o conhecimento humano: uma considerada racional, objetiva, pura e masculina e uma outra eivada de emoção e sentimento e, por isso, considerada impura e feminina.

Destarte, as imagens positivas e negativas que permeiam os conceitos que construímos acerca do masculino e do feminino são fortes e antigas, têm uma história milenar; até mesmo palavras que usamos em nossa linguagem cotidiana carregam significados sexistas (por vezes bastante evidentes, por vezes sutis). Em função disto, torna-se tão difícil vencer os preconceitos que formam o núcleo de nossas tradições, expressos nas seguintes imagens (WILSHIRE, 1997, p. 105):

<b>CONHECIMENTO</b> (sabedoria aceita)	<b>IGNORÂNCIA</b> (o oculto e tabu)
Mais alto (para cima)	Mais baixo (para baixo)
Bom, positivo	Negativo, mau
Mente (idéias) cabeça, espírito	Corpo (sensualidade), ventre (sangue), natureza (terra)
Razão (o racional)	Emoção e sentimento (o irracional)
Ordem	Caos
Controle	Laissez-faire, permissão, espontaneidade
Objetivo (fora, 'além')	Subjetivo (dentro, imanente)
Texto escrito, logos	Tradição oral, encenação, mito
Esfera pública	Esfera privada

Para fundamentar a discussão suscitada pelo presente trabalho de pesquisa, faz-se necessário atentar tanto para a tradicional cisão entre cognição e emoção quanto para a tentativa de conceber o processo cognitivo humano de uma forma mais ampla e integral. Partimos da hipótese de que as interações que permeiam o cotidiano da sala de aula reproduzem, mesmo que indiretamente, uma visão cindida acerca do conhecimento humano, imputando aos meninos maior tendência à atividade motora, à transgressão das regras estabelecidas e a uma relação mais objetiva e impessoal com o conhecimento e às meninas uma forma mais passiva e pacífica de comportamento, uma maior motivação para a organização e limpeza e uma maior atenção em relação às emoções e aos relacionamentos, o que as leva a uma maior sistematização e cuidado com o conteúdo trabalhado em sala de aula.

A escola ocupa aqui um importante papel enquanto instituição social perpetuadora de discursos que mantêm relações de poder entre grupos humanos. Enquanto veiculadora do conhecimento socialmente aceito e sistematizado, a escola acaba por generificar atributos que, *a priori*, podem privilegiar, indistintamente, qualquer indivíduo, seja ele homem ou mulher, pobre ou rico, preto ou branco. Assim, a capacidade humana para organizar o conhecimento transmitido acaba assumindo diferentes contornos, nos quais se mesclam a classe social, a raça e o gênero. O homem burguês e branco aparece como padrão, capaz de chegar a formas de conhecimento consideradas altamente aperfeiçoadas (racionais, abstratas).

O gênero tem sido um importante fator de separação e desigualdade entre os seres humanos. Discursos seculares – como as idéias filosóficas colocadas acima – têm imputado diferentes lugares para homens e mulheres em relação ao conhecimento; a isto se soma a desvalorização das formas de conhecer e perceber o mundo que são consideradas como predominantemente femininas. É contra a universalização e naturalização de discursos socialmente forjados que se insurge Scott (1991) em sua definição do conceito de gênero, o qual adotamos como parâmetro de análise.

Scott (1991) e Louro (1995) apontam um dos usos do conceito de gênero, no qual ele é tomado como uma forma de indicar que as idéias sobre os papéis determinados a homens e mulheres são socialmente construídas. Assim, as identidades subjetivas de homens e mulheres têm origens exclusivamente sociais; o gênero seria uma categoria imposta sobre o corpo sexuado. Joan Scott (1991) vai mais longe, entretanto. Para ela, o gênero constrói o sentido de nossa experiência; as sociedades utilizam suas representações de gênero para articular regras de relações sociais. Assim:

Minha definição de gênero tem duas partes e várias subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deviam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (SCOTT, 1991, p.14).

Uma definição mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas construído através de práticas sociais masculinizantes e femininizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como

também nos leva a pensar que gênero é mais que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são “generificadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero) (LOURO, 1995, p.103).

Como se vê, a perspectiva seguida pelas autoras toma o caminho contrário de uma visão puramente racionalista acerca da ciência e do conhecimento, rumo tomado pela tradição filosófica ocidental. Tal perspectiva encontra suas bases em estudos filosóficos e históricos<sup>1</sup> (FOUCAULT, 1979; 1987) e nos leva a questionar o caráter de fixidez e universalidade que se costuma atribuir aos papéis de gênero – como se homens e mulheres estivessem fadados, em função da marca de seu sexo biológico, a assumir, respectivamente, papéis masculinos ou femininos – atentando para a necessidade de uma abordagem mais ampla sobre o que realmente significa, em cada cultura, ser homem ou mulher. Assim, os discursos forjados no seio de contextos culturais diversos vão estabelecer e regular os comportamentos relacionados ao gênero.

Os(as) Historiadores(as) devem examinar as maneiras como as identidades de gênero são realmente construídas e colocar os seus achados em relação com toda uma série de atividades, organizações sociais e representações culturais historicamente situadas (SCOTT, 1991, p. 16).

### **1.1.2 Concepções Psicológicas**

#### **a) Algumas considerações sobre psicologia e gênero**

Optamos por uma orientação teórica que privilegie as interações sociais na construção do conhecimento, considerando o sujeito humano como um ser historicamente situado e a consciência como uma instância que é construída através dos embates do indivíduo com sua realidade de vida, realidade esta imersa em significados culturalmente forjados. A consciência é assim entendida por Sillamy (1998, p. 60):

---

<sup>1</sup> Esses estudos afirmam que a historicidade das identidades subjetivas é constantemente ressaltada, refutando-se a idéia de um modelo subjetivo único e universal. Foucault (1979) assevera a inexistência de objetos históricos acabados. Assim, cada época evoca uma maneira diferente de viver e de ser, pois não há uma essência humana desvinculada da história, não existem identidades prontas e acabadas.



Conhecimento imediato que todos possuem de sua existência, atos e mundo exterior. A consciência, que organiza os dados de nossos sentidos e de nossa memória, que nos situa no espaço e no tempo, não existe com função articular, organizada e com uma “sede” no cérebro. Ela não tem interioridade nem exterioridade, está relacionada ao mundo percebido.

Apontamos, assim, a figura do “outro social”<sup>2</sup> (OLIVEIRA, 1993, p.58) cuja intervenção mediadora entre o sujeito (enquanto ser biológico) e sua cultura, confere significado a posturas, atos reflexos, sons, que não estão investidos de um sentido determinado *a priori*. O “outro” é portador, não somente de normas e valores, mas de sutis padrões de comportamento e pensamento, captados e transformados pelo indivíduo, forjando preferências, habilidades e aptidões.

A participação do outro implica uma atribuição de significado às ações da criança desde cedo. As necessidades da criança só podem ser satisfeitas pelo outro que completa, compensa e interpreta as ações da mesma de modo que é nos movimentos (manuseio, manipulação) de outros que as primeiras atitudes da criança tomarão forma (SMOLKA; GOES; PINO, 1998, p. 155).\_

Orientamo-nos pelo seguinte pressuposto: “[...] os traços especificamente humanos [...] são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros” (VANDER VEER; VALSINER, 1996, p. 213). Isto porque, acreditamos que não existe uma natureza humana universal, baseada tão somente em comandos biológicos e em registros genéticos. As formas pelas quais o ser humano organiza mentalmente os dados da realidade vão sendo tecidas ao longo de sua vida, como fruto de uma integração entre a base biológica e o convívio social; assim, a capacidade humana para conhecer desenvolve-se e adquire sentido através da complexa interação do meio com os traços que o sujeito traz ao nascimento. Diante disto é que colocamos em questão as idéias que imputam ao sexo feminino uma propensão natural para os sentimentos, os relacionamentos, o conhecimento concreto e contextual e ao sexo masculino uma tendência inata para a autonomia, o julgamento imparcial e o raciocínio lógico-matemático, ao tempo em que defendemos uma condução teórica que trabalhe o conhecimento de forma integral, considerando a necessária interdependência entre afetividade e razão.

---

<sup>2</sup> Circunscritos aos objetivos do presente trabalho, podemos definir os “outros sociais” como os indivíduos cujas ações estão impregnadas de sentido e com os quais a criança interage ao longo de seu desenvolvimento, no seio de um determinado contexto cultural.

Também na psicologia do desenvolvimento, acha-se presente a antiga separação entre o racional e o empírico. Podemos identificar uma linguagem escondida, um discurso estabelecido no seio dessa disciplina, que conforma diferentes padrões para o desenvolvimento psicológico masculino e feminino. Aqui assinalamos a disparidade entre a real experiência das mulheres e as representações acerca do desenvolvimento humano, contidas na bibliografia psicológica que trata deste assunto. É imputado ao sexo feminino o lugar de desviante, visto constatar-se uma disparidade entre suas manifestações comportamentais e os parâmetros estabelecidos pela ciência psicológica. Considera-se que o fato de as mulheres não se ajustarem aos modelos existentes de desenvolvimento humano aponta para uma limitação nas concepções sobre a condição humana. Assim, teorias psicológicas antes consideradas sexualmente neutras, na verdade incorporam um consistente preconceito, que nos acostumou a ver a vida de acordo com os olhos dos homens.

Dentre os autores que confirmam essas asserções, Labouvie-Vief (1994) afirma que os indivíduos dificilmente conseguem integrar razão e afetividade ao longo do processo de desenvolvimento psicológico; este é apenas um ideal, nem sempre alcançado. Cada estágio de desenvolvimento<sup>3</sup> traz consigo possibilidades de integração, mas também de fragmentação, e o resultado não depende apenas do estágio individual de complexidade cognitiva, mas é também uma função do tipo de entraves sociais que são encontrados ao longo da vida. A vivência com os pais, com os outros pares e com o mundo cultural mais amplo (sistema complexo de regras e ideais) pode incentivar ou bloquear tal integração. Para a autora, portanto, o desenvolvimento moral e afetivo não é diretamente proporcional ao avanço cognitivo. Um desenvolvimento conjunto – que integrasse razão e afetividade – constituir-se-ia na condição ideal para que uma pessoa, homem ou mulher, pudesse lidar com o conhecimento de forma mais completa e eficaz. Estas conclusões fazem-nos pensar no cotidiano de sala de aula como contexto em que, na maior parte das vezes, tal integração é bloqueada em função dos estereótipos que perpassam o discurso e as ações das(os) educadoras(es) e que permeiam a interação com seus alunos, ajudando a conformar maneiras diversas de vivenciar o processo de construção do conhecimento.

---

<sup>3</sup> Retomamos aqui a perspectiva de Jean Piaget (1977; 1998).

Nas ciências humanas e naturais, na filosofia e no senso comum, a valorização da razão, da imparcialidade e da objetividade como caminhos únicos de acesso ao conhecimento considerado verdadeiro, em conjunção com discursos que separam razão de emoção e afetividade, têm criado para as mulheres uma situação difícil: elas têm sido condenadas por não raciocinarem dentro dos moldes tradicionais e, por isso, consideradas inferiores em sua capacidade para lidar com o conhecimento. Paradoxalmente, se elas se mostram bem sucedidas como pensadoras racionais, objetivas e críticas, são consideradas pouco femininas e condenadas por imitar os homens. Devemos lembrar que os discursos e verdades ocidentais sobre a masculinidade criam, também para os homens, uma situação difícil, já que os distanciam do mundo dos sentimentos, impondo barreiras às suas vivências afetivas e tornando parcial sua relação com o conhecimento<sup>4</sup>.

Em concordância com essas considerações, situa-se Walkerdine (1989; 1995; 1998), a qual também reconhece que as modernas teorias do desenvolvimento psicológico humano, perpetuando a dicotomia plantada pelas tradicionais considerações filosóficas ocidentais acerca do conhecimento, fundam-se na valorização da razão como pináculo evolutivo do pensamento humano. Para ela, esta visão tem sido utilizada a fim de apresentar a cultura européia como avançada e racional, tomando-a como parâmetro para classificar os indivíduos que não se ajustam às regras estabelecidas (crianças, mulheres) como menos racionais, civilizados e desenvolvidos. É, então, criado um tipo racional ideal, um modelo que pauta as avaliações acerca do que é norma ou desvio nos campos cognitivo e emocional. A partir desses padrões, identificam-se pessoas e grupos que carecem de racionalidade, independência e autonomia – em consequência de uma socialização defeituosa. Inserem-se aí as mulheres, que têm representado o outro “da razão” – pois se encontram no lugar de quem contém o irracional – por um considerável período da história ocidental.

Walkerdine (1989) realizou, na Inglaterra, um amplo estudo sobre o desempenho de meninas em tarefas matemáticas (tarefas administradas por professores do jardim da infância e das primeiras séries do ensino regular inglês). Os resultados alcançados mostraram que, mesmo que as meninas se saíssem bem nestas tarefas, tal sucesso era imputado, não ao seu verdadeiro potencial, mas à

---

<sup>4</sup> Tratamos aqui das idéias mais comumente difundidas sobre homens e mulheres no contexto ocidental moderno, mas reconhecemos os vários e diferentes papéis que podem ser vivenciados por seres humanos do sexo masculino ou feminino inseridos em contextos socioculturais diversos.

sua capacidade de esforço e disciplina. A análise dos relatos de professores sobre seus alunos levaram essa pesquisadora à seguinte conclusão: “[...] é praticamente mais fácil para um camelo passar pelo buraco de uma agulha que uma dessas garotas ser considerada brilhante” (WALKERDINE, 1995<sup>5</sup>, p. 215). Nessa perspectiva, o problema da desvalorização do sucesso das meninas não tem suas raízes na essência da feminilidade, mas na forma pela qual ficções, medos e fantasias sobre o gênero feminino, historicamente forjadas, foram introduzidas nas histórias contadas sobre garotas e mulheres e são utilizadas como mecanismo regulador, no sentido empregado por Michel Foucault (1979)<sup>6</sup>.

A dicotomia pensar-sentir e os discursos perpetrados por essa convicção secular vêm ajudando a conformar maneiras diferenciadas e generificadas de lidar com a aprendizagem e o conhecimento, assumindo formas diversas, a depender do papel – feminino ou masculino – desempenhado pelo ator. Deste modo, pesquisas reconhecem nas mulheres um modo de pensar que é contextual e narrativo, ao invés de formal e abstrato (GILLIGAN, 1982). Assim, uma moral orientada para os direitos e leis abstratas, baseada no julgamento imparcial e não interferente, difere de uma forma de julgar baseada na responsabilidade pelos relacionamentos estabelecidos e na consideração do contexto em que ocorre o problema. Como afirma Gilligan (1982, p. 32):

A psicologia das mulheres, que tem sido constantemente definida como distintiva em sua maior orientação no sentido dos relacionamentos e interdependência, implica um modo mais contextual de julgamento e um diferente entendimento moral. Dadas as diferenças na concepção das mulheres do eu e da moralidade, as mulheres trazem ao ciclo da vida um diferente ponto de vista e organizam a experiência humana em termos de diferentes prioridades.

Podemos identificar nestas afirmações o quanto a valorização da razão e a separação entre o pensar e o sentir vêm forjando uma diferenciação entre as experiências masculina e feminina. Esta diferenciação, longe de constituir-se em

<sup>5</sup> Citando Walkerdine (1989).

<sup>6</sup> Este autor privilegia, em detrimento do poder estatal de repressão, o poder molecular, que não seria propriedade de uma classe social específica, mas que se dissemina de forma diluída, capilar e se perpetua nas relações cotidianas: escolar e familiar. Discorrendo sobre os mecanismos de regulação do comportamento humano, Foucault constata a existência de um poder diluído na sociedade, o micro-poder, produtor de individualidade. Tal poder adentra o gesto, regula o comportamento, normaliza o prazer, interpreta o discurso, com o objetivo de separar, comparar, avaliar, hierarquizar e distribuir; assim: “[...] poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber” (FOUCAULT, 1979, p. XIX).

atributo neutro e natural, acaba por servir a interesses de grupos humanos específicos, que mantêm sua posição dominante graças à desvalorização da experiência dos grupos minoritários. Assim acontece com o conhecimento: ao classificar determinadas formas de lidar com a realidade como femininas e outras como masculinas, desvalorizando as primeiras, a sociedade ocidental acaba por obscurecer a capacidade que tem qualquer pessoa de aprender qualquer coisa dentro de condições apropriadas, parcializando e empobrecendo a experiência humana.

A atribuição de papéis femininos e masculinos em relação ao conhecimento e a conseqüente parcialização dessa vivência começa bem cedo na história de vida do sujeito humano. As primeiras experiências da criança, seu confronto com os discursos dominantes acerca da masculinidade e da feminilidade constituem-se em importantes marcos identificatórios, que vão dar início a um complexo processo de construção de formas singulares de comportamento e pensamento, necessariamente atreladas a fatores como gênero e classe social. Assim, inseridos num determinado contexto, os indivíduos tendem a ver-se conforme o espelho social que os reflete, assumem papéis que são introjetados através de identificações, circunscrevendo um modelo comportamental. Freud (1981) abordou a identificação como mecanismo fundamental na constituição do sujeito: ao identificar-se com as figuras parentais, o indivíduo marca seu lugar no mundo da cultura, dribla a possibilidade do “não ser”, constrói seu “ego” – instância através da qual regula seus impulsos e se relaciona com a realidade – e seu “superego” – instância que representa a moral e os limites introjetados através das “imagos” parentais. Nesta mesma perspectiva, diz Passos (1999, p. 104): “Por certo, os seres humanos não podem viver sem construir uma imagem de si que ofereça uma certa coerência, tanto no plano diacrônico quanto no sincrônico, de sua personalidade e de sua história.”

Estudos psicanalíticos assinalam a figura da mãe como a principal cuidadora de meninos e meninas nos primeiros três anos de vida (CHODOROW, 1990). Em função disto, as meninas identificam-se com suas mães, fundindo a experiência de apego com o processo de formação da identidade. Num caminho diverso, as mães sentem os meninos como diferentes – seu contrário masculino, o que os impulsiona para a separação, a individuação mais enfática e uma maior delimitação das fronteiras do ego. As meninas, portanto, saem do período inicial da infância com

uma maior motivação para a empatia, com uma base mais forte para sentir as necessidades dos outros e para voltarem-se para si mesmas.

Uma vez que a masculinidade define-se através da separação enquanto a feminilidade define-se através do apego, a identidade de gênero masculina é ameaçada pela intimidade, ao passo que a identidade de gênero feminina é ameaçada pela separação. Assim é que os homens tendem a ter dificuldade com os relacionamentos enquanto que as mulheres tendem a ter problemas com a individuação (GILLIGAN, 1982, p. 18-19).

Essa concepção perpassa o estudo de Passos (1999), que também discute as formas complexas pelas quais os seres humanos se identificam de acordo com uma determinada categoria de gênero. Assim, tanto homens quanto mulheres vão assumindo alguns modelos, definindo seus valores morais e sua postura no mundo. Atributos como passividade, leveza, falta de criatividade, irracionalidade vêm sendo assumidos pelo sexo feminino, enquanto outros, opostos – como criatividade, agressividade e virilidade – vêm sendo incorporadas pelo sexo masculino.

Em pesquisa realizada com mulheres americanas de diferentes idades, classes sociais, *background* étnico e história educacional, Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1986) chegaram a conclusões bem parecidas. A maior parte das mulheres por elas entrevistadas valorizava mais o conhecimento adquirido através do relacionamento com amigos e professores, das crises de vida e dos envolvimento comunitários do que o conhecimento transmitido pela experiência formal e acadêmica. Concordando com as constatações de Gilligan (1982), concluem que a moral da responsabilidade e do cuidado está mais presente naqueles cujas concepções de *self*, são baseadas num senso de conexão e relacionamento com outros, enquanto a orientação para os direitos é mais comum naqueles que se definem em termos de separação e autonomia. Elas oportunamente asseveram que essas diferenças nas definições do *self* não estão necessariamente relacionadas ao sexo biológico, embora um maior número de mulheres tendam a se definir em termos de relacionamento e conexão com outros. Quando os homens definem a si mesmos em termos de conexão, eles também abraçam uma forma de julgamento moral baseada na responsabilidade.

Essas estudiosas analisam as formas femininas de conhecimento à luz das modernas teorias do desenvolvimento. Em sua opinião, tais estudos foram construídos e aplicados por teóricos homens, utilizando-se, em grande parte, de

amostras masculinas, porém seus resultados foram generalizados e utilizados como padrões de análise tanto para o desenvolvimento de homens quanto de mulheres. Assim, tem-se aprendido bastante sobre o desenvolvimento da autonomia, da independência, do pensamento crítico-abstrato e dos desdobramentos da moralidade dos direitos e da justiça. Em contrapartida, tem-se aprendido pouco sobre o desenvolvimento da interdependência, intimidade e pensamento contextual.

A idéia de que o gênero é uma categoria relacional – “[...] o gênero se constrói-expressa através das relações sociais” (SAFFIOTI, 1992, p. 190) – perpassa a concepção acerca do conhecimento por nós defendida e exposta através dos conceitos trabalhados por psicólogas feministas. Nessa perspectiva, a identidade de gênero é situada como um aspecto fundamental, senão básico, da identidade humana; os processos cognitivos e afetivos estão nela imbricados e são engendrados através da interação entre disposições biológicas e o convívio social (disposições biológicas que adquirem um sentido e tomam um determinado rumo em função do fluir histórico e social humano). Assim, entendemos que o conhecimento é construído de forma circunstancializada e, no plano da psicologia, encontramos fundamento nos trabalhos do psicólogo L. S. Vygotsky<sup>7</sup>, dentro de uma orientação histórico-dialética, conforme veremos a seguir.

#### b) A Teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky e a construção do conhecimento: o papel da escola e da cultura

Apesar de não encontrarmos indicações sobre a formação da identidade de gênero na teoria vygotskiana, podemos fazer, a partir dela, inferências úteis, que nos permitem entender melhor como se estruturam as formas masculina e feminina de interpretação do mundo. Nessa perspectiva teórica aparece claramente o lugar que o “outro”<sup>8</sup> (indivíduos humanos convivendo em determinado contexto social) ocupa

---

<sup>7</sup> Lev Semenovitch Vygotsky, psicólogo russo, viveu na antiga União Soviética entre 1896 e 1934. Sua obra tornou-se fundamental para o entendimento de como se constróem os processos cognitivos humanos, sob uma perspectiva histórico-cultural. Esse material, retomado por seus discípulos e colaboradores, tem sido uma rica fonte de motivação para experimentos vários, que buscam testar as hipóteses originadas por seus estudos e que têm gerado novos e originais problemas para a pesquisa no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

<sup>8</sup> A construção do sujeito humano se dá através da interação dos indivíduos no seio de uma determinada cultura. A matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo é, portanto, a interação social, tanto quando se dá diretamente, com os outros membros da cultura, como quando se dá através dos elementos do ambiente estruturado culturalmente.

na construção histórica, circunstancial e contextual da personalidade. Aparece também a importância do ensino sistemático e da figura do professor nessa construção.

Um ponto central da teoria de Vygotsky (1998) – que retomamos e pelo qual orientamos o encaminhamento da pesquisa – conclui que os traços especificamente humanos são adquiridos por meio da interação entre as pessoas num contexto sócio-histórico. Essa concepção imputa um papel limitado à base genética e à evolução biológica na determinação do comportamento humano. Os processos psicológicos especificamente humanos (memória, comportamento voluntário, atenção, percepção, raciocínio lógico) são dominados (construídos) por cada criança em seu convívio social. Pensamos que essa abordagem, primordial nos estudos de Vygotsky (1998), encontra-se em concordância com as teorias feministas (SCOTT, 1991; WILSHIRE, 1997; JAGGAR, 1997; SAFFIOTI, 1992) que, negando um caminho tradicional ao abordar a ciência e o conhecimento humanos, defendem a importância da história e da cultura na conformação da identidade de gênero, no que diz respeito a formas de apreensão e elaboração mental dos dados da realidade.

O desenvolvimento das funções psicológicas está fortemente baseado em formas culturalmente forjadas, através das quais os homens ordenam sua realidade de vida e é fruto da integração dos aspectos biológico e socio-histórico, não podendo ser concebido como um processo descontextualizado. Essa integração sofre uma marcante influência da linguagem, permitindo a desvinculação das relações imediatas e diretas entre o homem e a natureza e a utilização de formas altamente complexas de ação e pensamento.

Retomando as concepções dialéticas marxistas, Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos é caracterizado por transformações qualitativas complexas, que dependem da participação ativa do sujeito que se desenvolve.

A invenção e o uso de signos como instrumentos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho (VYGOTSKY, 1998, p. 70).



Este autor destaca a linguagem como instrumento mediador entre o indivíduo humano e seu contexto de vida, ferramenta interna que facilita suas ações enquanto ser inteligente, interferindo como condição *sine qua non* para o desenvolvimento das formas tipicamente humanas de pensamento. Através da atividade simbólica, o homem organiza o real; deste modo: “O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma” (VYGOTSKY, 1993, p.109).

Para ele, o pensamento não é apenas expresso em palavras; o pensamento passa a existir em função das palavras; é no significado das palavras que se encontram pensamento e linguagem. A comunicação social e o pensamento generalizante, ambos funções da linguagem, encontram sua unidade no significado. Os significados são, então, os mediadores simbólicos através dos quais o indivíduo compreende o mundo à sua volta e age sobre ele. Assim como os significados transformam-se ao longo do tempo, estreitamente ligados à história da cultura na qual estão inseridos, muda também e desenvolve-se o pensamento humano.

A criança muito pequena, assevera Vygotsky (1998), não depende de mediadores (externos ou internos/instrumentos ou signos) como norteadores de seu pensamento. Os processos de mediação sofrem transformações ao longo da história do indivíduo: de uma relação direta com o mundo, baseada na percepção imediata dos eventos, a criança passa a utilizar-se de instrumentos externos como mediadores de sua atividade psicológica. Esses mediadores, mais primitivos e menos sofisticados, vão sendo progressivamente internalizados. O uso de signos, atividade mediadora interna, constitui-se no corolário deste processo. O desenvolvimento psicológico humano, se dá, portanto, “de fora para dentro”: o bebê realiza ações externas que só adquirem sentido quando são interpretadas pelas pessoas a seu redor; somente a partir dessas interpretações, o sujeito poderá atribuir significado às suas próprias ações, tendo como parâmetro os aportes estabelecidos por seu grupo cultural. Assim, os indivíduos de uma determinada cultura constituem-se em elementos mediadores, essenciais para a construção das funções psicológicas humanas.

A ênfase colocada por Vygotsky (1993; 1998) na linguagem e no significado como principais instrumentos na construção do conhecimento, conformando visões de mundo e permitindo à raça humana o acesso ao pensamento generalizante, apesar de basear-se em conceitos marxistas, podem levar-nos a pensar nas

conclusões das psicólogas feministas Hare-Mustin e Mareck (1990), segundo as quais as estruturas linguísticas e conceituais conformam e disciplinam nossa imaginação e ação como homens e mulheres. Para elas – concordando com as colocações de Scott (1991) – o gênero é uma forma de organizar a vida cotidiana; a forma pela qual nos definimos como homens e mulheres tem influência fundamental sobre a maneira como nos vemos e como concebemos o mundo à nossa volta.

Seguindo a orientação de filósofos e historiadores pós-modernos, essas autoras consideram a linguagem como meio construtor da vida cognitiva e da comunicação entre as pessoas, instrumento que impõe pontos de vista sobre o mundo e conforma o uso da mente em relação a este mundo.

A constatação vygotskyana de que o desenvolvimento psicológico se dá “de fora para dentro” também nos leva a refletir sobre a construção da identidade de gênero. Os papéis de homem e mulher, assim como formas características de pensamento e interpretação da realidade, primeiramente se dão num nível interpsicológico (sociocultural) e são progressivamente internalizados, tomando uma dimensão intrapsicológica – como parte fundamental da identidade do sujeito. Um exemplo clássico trabalhado por Vygotsky (1998) acerca do desenvolvimento do gesto de apontar (estender o dedo indicador em direção a um determinado objeto) pode nos dar um valioso exemplo de como se dá esse processo: o bebê executa gestos com a mão na tentativa, sem sucesso, de alcançar objetos; este gesto não representa, *a priori*, a intenção de apontar para algo, mas pode ser assim interpretado pela mãe, que vem e ajuda a criança no seu intento. Esta interpretação e ação de outra pessoa gera uma situação completamente nova: o movimento de pegar transforma-se no ato de apontar; um gesto inicialmente desprovido de sentido passa a significar, para a criança, algo impregnado de significado social, engendrado num contexto cultural específico.

O processo de internalização da cultura não se dá, entretanto, de maneira passiva. O indivíduo não é um mero receptor de estímulos do ambiente, é um transformador ativo, que recebe e elabora o que vem da cultura, devolvendo para ela algo pessoal e singular.

Necessariamente inseridos no processo de internalização da cultura estão os atos imitativos da criança. Longe de constituir-se em um processo de reprodução passiva dos estímulos ambientais, a imitação é considerada por Vygotsky (1998) um ato de plena atividade cognitiva, pois a criança pessoalmente reelabora e transforma

aquilo que é imitado; um ato ou pensamento individual nunca é completamente igual ao que foi tomado do contexto cultural.

A definição vygotskyana do desenvolvimento como um processo dialético e do indivíduo como um ser ativo no processo de construção de sua identidade são pontos importantes quando consideramos a constituição da identidade de gênero e, neste domínio, a construção de formas diferentes de conhecer e interpretar o mundo. Vemos aqui, que cada indivíduo elabora muito pessoalmente os comandos culturais e, por isso, podemos dizer, juntamente com Duveen (1995), que variam os modos pelos quais cada criança se posiciona diante dos significados de gênero a ela transmitidos. O mesmo conjunto de práticas coletivas pode dar origem a identidades de gênero diferenciadas, masculinidades e feminilidades diversas, formas diversas de lidar com o conhecimento. Além disto, a idéia do conflito como mentor do desenvolvimento – embutida na concepção dialética – permite-nos inferir que a identidade de gênero não é construída de forma linear; um menino não se tornará, necessariamente, um ser masculino, que pensa abstrata e objetivamente ou uma menina um ser feminino, tendente a interpretar o mundo sob a ótica das relações e de demandas contextuais. Essas identidades são incorporadas de forma muito dinâmica. Assim, cada indivíduo humano vai ultrapassando etapas de desenvolvimento e formando sua personalidade no embate com sua história de vida, na elaboração e superação pessoal de hipóteses sobre a realidade. Esta tarefa é de cada um, intransferível.

A discussão acerca do papel dos parceiros sociais na implementação do processo de desenvolvimento psicológico traz um importante assunto trabalhado por Vygotsky (1993): a relação entre desenvolvimento e aprendizado no curso da vida do indivíduo humano. Este autor afirma que o processo de desenvolvimento humano encontra-se estreitamente ligado ao processo de aprendizado. Sob este ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, mas o aprendizado, adequadamente organizado, movimenta processos de desenvolvimento que, de outra forma, não aconteceriam – ele resulta em desenvolvimento. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1998, p.118).

O verdadeiro aprendizado “é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 117), visto que o processo de desenvolvimento progride de

maneira mais lenta e atrás do processo de aprendizado. Esta afirmação torna-se mais inteligível com a compreensão de um conceito central na abordagem desse autor acerca do aprendizado e desenvolvimento humanos: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para descobrir as reais relações entre os processos de desenvolvimento e aprendizado não basta considerar apenas o estágio em que a criança se encontra ou onde a criança chegou no percurso de seu desenvolvimento. Geralmente considera-se a capacidade que tem a criança de realizar sozinha determinada tarefa, sem a ajuda de outras pessoas, levando em consideração um nível já consumado de desenvolvimento, aquelas funções já completamente sob seu domínio. Esta capacidade de realizar tarefas de forma independente é denominada de “zona de desenvolvimento real” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha (VYGOTSKY, 1998, p. 111).

Nesta passagem, Vygotsky considera um dado novo: para que se compreenda adequadamente o processo de desenvolvimento de uma criança, devemos levar em consideração, além do seu nível de desenvolvimento real, seu nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outras pessoas: adultos ou companheiros mais capazes.

Suponhamos, retomando um exemplo colocado pelo referido autor, que se tenha aplicado um teste de nível mental em duas crianças e se tenha constatado, para ambas, uma idade mental de oito anos. Considere-se, então, que são propostos para elas diferentes tipos de problemas, oferecendo-se várias pistas auxiliares para a sua resolução. Com o recurso ao auxílio de outra pessoa, uma das crianças consegue lidar com problemas até o nível de 12 anos; a outra chega até o nível de nove anos. Coloca-se aqui um importante problema: teriam essas crianças a mesma idade mental?

O conceito de zona de desenvolvimento proximal oferece uma possível resposta para essa questão: não é qualquer indivíduo que, a partir da ajuda de um outro, pode realizar qualquer tarefa. Existe, portanto, uma distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial; é essa distância que

Vygotsky (1998) denomina zona de desenvolvimento proximal. Este conceito confirma a importância da interferência de outras pessoas nos processos de desenvolvimento e aprendizado:

É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura (OLIVEIRA, 1993, p.60).

A concepção de Vygotsky (1998) sobre a zona de desenvolvimento proximal e influência do aprendizado no processo de desenvolvimento alerta para a importância da interação do indivíduo com seu contexto sócio-histórico. Interferindo na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os membros da cultura estarão implementando processos de desenvolvimento. Desta forma, a interferência de pares adultos e crianças na zona de desenvolvimento proximal do(a) aprendiz, supomos, pode se constituir em importante fator diferenciador entre o processo de desenvolvimento intelectual feminino e o masculino, estimulando-os a desenvolverem-se em campos diferenciados do conhecimento.

A escola assume papel fundamental na construção da personalidade dos indivíduos, e este deve ser um papel de ativa e consciente interferência na zona de desenvolvimento proximal, já que a criança não teria condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado. O ensino, então, deverá basear-se no conhecimento já consolidado pela criança, mas, e principalmente, estar dirigido para estágios mais avançados de desenvolvimento.

A posição de Vygotsky (1998) destaca um lugar especial para a(o) professora(or) e para as outras crianças no processo individual de aprendizagem e desenvolvimento. A troca de informações e de estratégias entre crianças e entre criança e adulto é tida como fundamental, tanto que, em situações informais de aprendizado, as crianças utilizam as interações sociais como formas privilegiadas de incorporação de conhecimentos e formação da própria identidade. No contexto escolar, portanto, o incentivo a uma ampla gama de interações sociais, em situações voltadas para a promoção do aprendizado, é básico e fundamental. Assim, é salientado o papel de mediador entre o indivíduo e o conhecimento (a cultura), inevitavelmente assumido pela(o) educadora(or). Tal atividade mediadora pode ser

intencional, quando a(o) professora(or) deliberadamente planeja e executa ações em sala de aula – forma de mediação sugerida por Vygotsky (1998) – ou pode acontecer inadvertidamente, pois em cada gesto ou palavra do(a) professor(ra) estão imersos significados sociais que podem ser captados e elaborados pelos alunos. Estas afirmações constituem-se em indispensáveis aportes para a reflexão acerca da influência da escola e, mais precisamente, da figura da(o) professora(or) na construção de formas diferenciadas – imersas na identidade de gênero – de pensamento e compreensão, visto que cada educador(a), administrador(a) escolar ou colega (aluno) traz para o interior da escola – e para o cotidiano da sala de aula – convicções e preconceitos que permeiam discursos acerca das habilidades cognitivas de meninas e meninos e que terão influência fundamental sobre o caminho de cada criança na construção do conhecimento.

Embora – como já assinalado – questões relativas ao gênero não tenham sido abordadas por Vygotsky (1998), sua ênfase no papel mediador ocupado por professoras(es) e pares de crianças no contexto de sala de aula leva-nos a refletir sobre a importância das interações para a formação e sedimentação da identidade de gênero e para a reprodução da dicotomia pensar X sentir, que sugere formas diferenciadas (masculina e feminina) de elaboração do conhecimento transmitido. Sobre essa questão, Vianna e Ridenti (1998, p. 102-103), afirmam:

O ambiente escolar pode reproduzir imagens negativas e preconceituosas, por exemplo, quando professores relacionam o rendimento de suas alunas ao esforço e ao bom comportamento, ou quando as tratam apenas como esforçadas e quase nunca como potencialmente brilhantes, capazes de ousadia e liderança. O mesmo pode ocorrer com os alunos quando estes não correspondem a um modelo masculino predeterminado. Essa situação pode ser ampliada para professores e professoras. Daqueles se espera um comportamento mais enérgico, fruto da qualificação positiva atribuída à relação entre masculinidade/agressividade; já as professoras são tidas como afetivas e ternas, e quando expressam agressividade são taxadas de pouco femininas ou com problemas hormonais.

A afirmação de que o aprendizado se adianta ao desenvolvimento, possibilitando a transformação e o avanço cognitivo, faz-nos refletir sobre como o professor e os colegas de classe – no âmbito da sala de aula – sugerem e engendram, ao interferir na zona de desenvolvimento proximal do estudante – mesmo que involuntária e subliminarmente – formas diferenciadas de processar mentalmente o conteúdo pedagógico trabalhado. Cremos que esses conceitos ajudam a esclarecer como meninos e meninas acabam por abraçar formas

peculiares de processar o conhecimento – a depender da cultura característica de cada sala de aula<sup>9</sup> – e, de certo modo, justificam o avanço e o melhor desempenho dos meninos em determinadas áreas do conhecimento e meninas em outras.

A brincadeira, o contato com os números e com a lecto-escrita e, principalmente, o confronto com idéias transmitidas socialmente por professores e colegas, vai forjando, de maneira sutil, jeitos masculinos e femininos próprios e bastante peculiares de raciocinar, de resolver problemas, de organizar o conhecimento e com ele lidar. É principalmente através da vivência diária em sala de aula e das interações que nela se processam que se dá essa construção. Importante então se faz tecer considerações acerca do ambiente escolar em que transcorreram as observações por mim realizadas, caracterizando o contexto das salas e os atores que nela encenam, cotidianamente, sua relação com o conhecimento, o que será feito na próxima seção.

## 1.2 CONTEXTO ESCOLAR, PRÁTICA PEDAGÓGICA, GÊNERO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Na seção anterior foram expostos os pressupostos teóricos que embasam o presente trabalho. Nesta, discorreremos sobre o corpo docente e administrativo e a filosofia que norteia as ações pedagógicas da escola estudada, por entendermos que o conhecimento transmitido e sua apreensão por alunos e alunas recebem influência do contexto e dos valores adotados pela escola. Para tanto, e tendo em vista os objetivos da pesquisa, serão destacados aqueles referentes às questões de gênero, presentes nas normas oficiais da escola e na mentalidade de suas docentes.

### 1.2.1 Filosofia Norteadora das Ações Pedagógicas

---

<sup>9</sup> Cremos que cada sala de aula constrói uma forma específica de vivenciar questões de gênero, resultado das interações entre professor, alunos e ambiente escolar. Loyde e Duveen (apud DUVEEN, 1998), em estudo realizado na Inglaterra, acompanharam crianças em seus primeiros anos de escolaridade obrigatória, tentando descrever o modelo de organização, por gênero, na sala de aula. Segundo seus resultados, informados por Duveen (1998, p. 87): “[...] tanto a escola enquanto instituição quanto o professor como ator-chave influenciavam na formação de uma cultura de gênero local em cada sala de aula; então, por vezes, os mesmos itens da cultura material podiam tomar significados de gênero diferentes em salas diferentes.” Esses achados constituem-se em importantes referências para a discussão aqui desenvolvida, também voltada para a construção da identidade de gênero em contexto escolar específico.

Os princípios teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica das escolas do município de Salvador baseiam-se nos ideais construtivistas e sócio-interacionistas fundamentados pelas obras de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e nos estudos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky<sup>10</sup>. Tal perspectiva educacional contrapõe-se a concepções pedagógicas que consideram o aprendiz como um receptor passivo dos estímulos do ambiente, reconhecendo seu papel ativo e sua motivação para o ato de conhecer. É valorizada a real apreensão do objeto do conhecimento, a compreensão do processo de resolução dos problemas com os quais a criança se defronta em seu meio cultural, a construção da autonomia moral e cognitiva. Esta concepção de desenvolvimento e aprendizado destaca um lugar especial para o papel da escola, do professor e dos colegas mais experientes no processo educativo da criança. A escola deve funcionar como um elemento propulsor de novas conquistas psicológicas e o professor assume um papel ativo como mediador do conhecimento, como estimulador e dinamizador do desenvolvimento da criança, conferindo sentido ao seu processo de aprendizagem. Assim:

O aluno supera dúvidas e desequilíbrios cognitivos através de interações com os outros colegas e com o professor, quando está em sala de aula, e com os outros componentes de seu universo de relações em seu bairro e em outros espaços.

No processo de ensino, o professor promove situações didáticas de complexidade alcançável para os educandos e, através de suas mediações, ajuda a construir novos saberes. Assim, as dificuldades precisam ser planejadas e graduais, pois fazem parte da filosofia que pretende que o aluno crie, invente e redescubra possibilidades (ALMEIDA, 1999, p. 15)<sup>11</sup>.

Os professores são conclamados a reverem suas visões de mundo, concepções educacionais e convicções acerca do que seja a infância e a aprendizagem. A escola é concebida como contexto propiciador de descobertas, de incentivo ao conhecimento, isto é, de formação de sujeitos capazes de lidar apropriadamente com os desafios, dificuldades e mudanças da sociedade tecnológica.

---

<sup>10</sup> Informação retirada do Documento de apoio à prática pedagógica: ciclo de estudos básicos CEB: marcos de aprendizagem, conteúdos, orientações didáticas; elaborado pelo corpo técnico-pedagógico da Secretaria Municipal da Educação e Cultura, Município de Salvador, Bahia.

<sup>11</sup> Esta autora escreveu a introdução do documento “Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador”, que define diretrizes para o ensino nas escolas municipais de Salvador.



Visando a facilitar a consecução desses objetivos, a Secretaria de Educação e Cultura do Município considera a necessidade de que os(as) alunos(as) conheçam seu contexto de vida, vinculando a aprendizagem do conteúdo de cada disciplina à vivência *in loco* de situações e problemas. É ressaltada, por exemplo, a ligação da matemática com as práticas sociais, valorizando esta disciplina como veículo para o desenvolvimento de atitudes e valores, para o entendimento do sistema político e das relações sociais de poder. Além disto, é incentivado o envolvimento de toda a comunidade com a escola; pais e familiares de alunos(as) são convidados para participar mais ativamente do processo educativo, acompanhando a evolução da aprendizagem de seus filhos, além de participarem de eventos festivos e da manutenção do espaço físico da escola.

Esses princípios – baseados nos ideais construtivistas – são um enfoque necessário às modificações implementadas no ensino público brasileiro a partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nesse processo, assume fundamental importância o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), um diagnóstico da situação escolar, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, que visa à melhoria da tarefa educacional e ao alcance das escolas públicas estaduais e municipais.

A implementação do PDE na escola observada se deu em 1999, e partiu da aplicação de questionários<sup>12</sup> que objetivavam o levantamento do perfil e funcionamento da escola, a análise dos fatores determinantes da eficácia escolar e sua avaliação estratégica. A análise dos resultados desses questionários, respondidos pelo corpo docente e pelo pessoal do apoio escolar, teria como objetivo estabelecer parâmetros e diretrizes para o encaminhamento das ações na escola. Assim se colocaram Xavier e Amaral Sobrinho (1998, p. 15):

O Plano de Desenvolvimento da Escola é um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa pela comunidade escolar. Define o que é a escola, o que pretende fazer, aonde pretende chegar, de que maneira e com quais recursos. É, portanto, um processo desenvolvido pela escola para o alcance

---

<sup>12</sup> Questionários contidos no documento denominado “Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola: aumentando o desempenho da escola por meio de planejamento eficaz”. Brasília: Projeto Nordeste/FUNDESCOLA, 1998, escrito por Antonio Carlos da Ressurreição Xavier e José Amaral Sobrinho. Tais questionários são repassados aos coordenadores do PDE em cada escola; eles dirigem a formação de grupos de sistematização, encarregados de organizar a aplicação e avaliação dos mesmos. O alvo dos questionários são os corpos docente e administrativo das instituições escolares.

de uma situação desejada, de um modo mais eficiente e eficaz, com melhor concentração de esforços e de recursos.

Tendo cumprido o processo de aplicação dos questionários e a análise das respostas dadas, os grupos envolvidos na efetivação do PDE (corpos docente e administrativo) definiram os valores, a visão de futuro, a missão e os objetivos estratégicos da escola, os quais consideramos parte importante das concepções filosóficas que norteiam sua prática pedagógica. Esses princípios estão contidos nas respostas ao Formulário 3 – VISÃO ESTRATÉGICA – segundo modelo proposto por Xavier e Amaral Sobrinho (1998):

#### VISÃO ESTRATÉGICA:

##### A. Nossos Valores:

Respeito: consideramos os direitos, as necessidades e preocupações com os quais nos relacionamos;

Parceria: somamos os esforços e atividades de cada um, possibilitando a comunicação e a participação de todos no desenvolvimento da escola;

Aperfeiçoamento: buscamos aperfeiçoar constantemente nossas competências profissionais, propiciando mudanças de comportamento, visando a garantia de uma melhor aprendizagem para os alunos;

Ética: Cultivamos os princípios éticos na comunidade escolar;

Inovação: Estimulamos a receptividade às mudanças e transformações que permeiam o mundo contemporâneo.

##### B. Nossa visão de futuro:

Seremos uma escola voltada para a busca de aperfeiçoamento e da inovação nos serviços que prestamos, valorizando os princípios éticos, respeito mútuo e às diferenças através de um trabalho co-participativo.

##### C. Nossa missão:

Nossa missão é contribuir para a formação integral do indivíduo, priorizando desenvolver suas potencialidades, o exercício da cidadania, aprendendo a conviver e tolerar as diferenças num clima de respeito mútuo e cooperação, buscando constantemente a auto-superação.

##### D. Nossos objetivos estratégicos:

Assegurar a eficácia do processo ensino-aprendizagem;

Aprimorar a gestão escolar;

Estabelecer parcerias na tentativa de resolver os problemas físicos existentes na escola.

Podemos perceber que as ações pedagógicas da escola em questão baseiam-se em valores que defendem a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, o aperfeiçoamento constante das competências profissionais, a receptividade às mudanças e o respeito às diferenças. Estes valores estão presentes nos princípios educacionais divulgados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e reiterados na apresentação do Documento de apoio à prática pedagógica – Ciclo de Estudos Básicos-CEB (BAHIA, 2000):

A meta da educação municipal em Salvador é favorecer o sucesso escolar de todos os alunos da Rede, na direção da construção de uma sociedade mais justa.

Buscando contribuir neste sentido é que a SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), através do CENAP<sup>13</sup> (Centro de Apoio ao Professor), definiu os Marcos de Aprendizagem, Conteúdos e Orientações Didáticas para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Ao instrumentalizar os professores para realizar sua prática docente, a SMEC está, também, possibilitando a construção e o desenvolvimento das competências necessárias para lidarem com as diferenças, sem transformá-las em desigualdades.

Desta forma, atuar como professores e cidadãos, pautando-se por princípios da ética democrática, é participar da construção da escola necessária para o terceiro milênio, a escola cidadã.

Os textos acima reproduzidos enfatizam o combate às desigualdades entre as pessoas, a atuação ética do professor e a formação de cidadãos<sup>14</sup> visando inseri-los adequadamente no mundo globalizado. A ênfase nessas questões pauta o discurso da SMEC acerca do processo educativo e está implicada na construção de uma “escola atraente e desafiadora no Ensino Fundamental” (ALMEIDA, 1999, p.12), que se coloque como instituição mediadora entre “o conhecimento sistemático e os saberes elaborados em outros espaços sociais” que “ajude a ampliar a percepção cultural” e que estimule “novas maneiras de pensar, de agir, de se relacionar, potencializando novas formas de comunicação entre o sujeito e o mundo” (ALMEIDA, 1999, p. 14).

---

<sup>13</sup> O CENAP é um setor da Secretaria Municipal da Educação e Cultura que tem por função apoiar as ações pedagógicas nas escolas e buscar soluções para os problemas enfrentados em sala de aula.

<sup>14</sup> A palavra “cidadão”, segundo Ferreira (1988, p. 150) significa: “1. indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este [...]”

Novas formas de pensamento e ação, segundo Santos (1999)<sup>15</sup>, demandam do professor o entendimento da escola pública como palco de heterogeneidade cultural. Assim, o educador deverá considerar diferenças de idade, valores, hábitos e as origens sociais e culturais de seus alunos(as), procurando superar preconceitos e tomando como sua tarefa primordial o conhecimento das representações e dos saberes que as crianças trazem consigo. Ora, se a escola é descrita como palco de heterogeneidade e de superação de preconceitos, há que se considerar diferenças relativas à classe social, etnia e gênero. Estes aspectos são abordados por Albuquerque (1999)<sup>16</sup>, em sua discussão acerca das diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de história, enfatizando a necessidade de que os educandos percebam “[...] o que é peculiar a seu tempo, ao lugar onde moram, à sua condição social, racial e de gênero” (ALBUQUERQUE, 1999, p. 83).

Através das observações e entrevistas realizadas em nosso estudo, constatamos o esforço que as educadoras da escola estudada empreendiam para fazer jus a tais objetivos. Suas falas evidenciaram, dentre outras representações, afirmações de igualdade entre os sexos quanto ao direito de acesso ao saber e quanto à capacidade intelectual. Ademais, vivenciamos tentativas de possibilitar a construção de conhecimentos para alunas e alunos, através de jogos lúdicos, trabalhos em grupo, conto e reconto de fábulas, cantigas e parlendas, visitas a locais históricos e, até mesmo, ensaios de representação teatral. Presenciamos, entretanto, as dificuldades que o cotidiano escolar, as características pessoais de cada educadora e a história dos alunos(as) impunham à consecução desses ideais.

O espaço físico e os recursos materiais disponíveis eram considerados insuficientes para a propiciação de um clima favorável à aprendizagem; as carteiras eram pesadas, o que dificultava sua mobilidade e arrumação para o trabalho em grupo. Esta situação não favorecia a interação aluno-aluno, fator que, segundo Vygotsky (1998), é de indispensável importância para o processo de aprendizagem. Por vezes, as professoras tentavam resolver o problema arrastando as carteiras,

---

<sup>15</sup> Esta autora define diretrizes para o ensino de geografia nas escolas municipais, em texto contido no documento “Escola arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador”.

<sup>16</sup> Esta autora define diretrizes para o ensino de história nas escolas municipais, em texto contido no documento “Escola arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador”.

juntando-as e construindo mesas maiores, ao redor das quais os alunos se sentavam, podendo, assim, trabalhar melhor em grupo. Apesar dessas eventuais variações, predominava o modelo tradicional de arrumação das carteiras, que ficavam enfileiradas, tendo à frente o quadro negro e a mesa do professor.

As salas de aula pequenas e quentes e a escassez de material didático também limitavam as possibilidades de construção de conhecimentos. Durante os meses de maior calor (fevereiro/março/abril), os alunos e alunas se mostraram muito inquietos; as ocorrências de indisciplina aconteciam durante toda a aula (principalmente por parte dos meninos). Em função disso, o clima entre professoras, alunos e alunas tornava-se tenso, as aulas eram entrecortadas por gritos e reclamações e pelo barulho das crianças; destarte, gastava-se um tempo precioso, que poderia estar sendo dedicado a compartilhar experiências no campo do saber.

Outro fator que dificultava a vivência dos princípios construtivistas era a pouca disponibilidade de tempo para discussão, entre as professoras, dos problemas vividos em sala de aula. Acerca deste assunto, assim se expressou a vice-diretora durante uma conversa informal:

“Estamos fazendo estudo das dificuldades que sentimos. Por, exemplo: eu tô com dificuldade com tal aluno em tal matéria, Rosa em outra disciplina, a gente troca experiência sobre a dificuldade do aluno, até a nível psicológico. Ficou combinado fazer nos sábados que tinham que ser ocupados, estudar o próprio PDE, o Escola Arte e Alegria<sup>17</sup>, mas não houve oportunidade ainda.”

---

<sup>17</sup> Documento elaborado pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura para nortear as ações pedagógicas das escolas do município de Salvador.

Nesta fala, podemos constatar que existia motivação das professoras para a troca de experiências, entretanto, também no que diz respeito a esta necessidade, não observamos ações mais organizadas e freqüentes. As dificuldades das professoras do turno vespertino (no qual foram realizadas as observações) eram comentadas entre elas e trabalhadas informalmente. Pareciam não ter encontrado espaço na rotina da escola para reuniões de discussão acerca das ocorrências em sala de aula. Aos sábados, dias destinados a esses momentos, a freqüência de professoras era pequena. Somente nas reuniões quinzenais de AC, quando planejavam as atividades de sala de aula para os próximos dias, havia espaço para que discutissem entre si suas dificuldades.

Tal limitação diminuía as possibilidades de elaboração satisfatória dos problemas vividos pelas professoras em sua prática diária, dificultando o cumprimento de seu papel de mediação entre alunas, alunos e o conhecimento. Esta era uma das barreiras impostas pela realidade à vivência dos princípios pedagógicos que norteavam a prática educativa na escola estudada. Desta forma, lidar com questões que, em alguns casos, diziam respeito a diferenças construídas entre meninas e meninos e à sua relação com o conhecimento, tornava-se uma tarefa de difícil resolução para as educadoras, trazendo sensações de impotência e incômodo. Como exemplo da vivência desses problemas, no âmbito da escola observada, temos o caso de dois alunos de turmas diferentes do CEB (Ciclo de Estudos Básicos), que será discutido mais adiante.

### **1.2.2 Prática Pedagógica e Representações das Docentes acerca do Gênero**

Os corpos docente e administrativo da escola estudada eram totalmente constituídos por mulheres – o corpo docente era composto por doze professoras, uma diretora e uma vice-diretora e, no serviço de apoio escolar, encontravam-se três secretárias, uma merendeira e uma faxineira – confirmando a histórica feminização do ensino fundamental e, com ela, a reprodução de uma postura maternal no que diz respeito à prática pedagógica, que, segundo Assunção (1996), privilegia as relações

afetivas em detrimento de ações políticas amplas<sup>18</sup>, que confirmam soluções mais duradouras e concretas aos problemas vividos no domínio escolar.

Belloti (1983) discute a influência que a postura maternal na escola tem sobre a vida das crianças. No momento em que podem se afastar do núcleo familiar e encontrar modelos de identificação diferentes, que lhes abram possibilidades para ações independentes e criativas, elas se defrontam com pessoas (as professoras) que repetem o modelo maternal de relacionamento vivenciado em casa, perpetuando reações de dependência e medo diante dos desafios do mundo e, mais precisamente, diante do conhecimento. Se tomarmos os modelos de identificação masculino e feminino, propostos por Chodorow (1990), e se nos basearmos nos dados analisados na presente pesquisa, podemos afirmar que tais reações são mais freqüentemente assumidas pelas meninas que pelos meninos. Deste modo, elas são o alvo mais suscetível ao que afirma Belloti (1983, p. 106):

Quando começa a libertar-se dos vínculos familiares e, sobretudo, da mãe natural – empresa muito trabalhosa, porque esta refreia a criança, desencoraja-a, fá-la sempre sentir-se culpada – dão-lhe uma outra, um pouco menos implicada afetivamente, mas da mesma forma despreparada para compreender com que terrível, genial e criativo trabalhador está lidando.

A concepção da pedagogia como missão maternal, constatada por Assunção (1996) e Belloti (1983), mostrou-se presente na fala de uma das professoras que participaram da Semana de Planejamento Pedagógico do Município<sup>19</sup>, em fevereiro de 2000. No primeiro dia de planejamento, conversamos com essa profissional sobre a presença maciça de mulheres e a quase ausência de homens no ensino público em Salvador. Ela assinalou que “na escola particular há mais homens neste ofício [...] na escola pública a gente tem que ser um pouco mãe”, enfatizou também a tarefa de zelo e cuidado maternal que as educadoras exercem, sugerindo a função adicional de compensar a carência de afeto e estimulação supostamente vivida pelas crianças pertencentes aos extratos menos favorecidos da sociedade.

---

<sup>18</sup> Podemos estabelecer ligações entre as observações de Assunção (1996) e as reflexões de Gilligan (1982), que tece considerações sobre um jeito feminino peculiar de lidar com as dificuldades impostas pela realidade, privilegiando as relações afetivas, primando pela análise do contexto em que ocorre o problema e valorizando a responsabilidade como guia das ações sobre o mundo.

<sup>19</sup> Evento que reuniu todos os professores da rede municipal para o planejamento das atividades pedagógicas referentes ao ano letivo de 2000.

Outra fala de uma representante do corpo técnico da SMEC – também registrada durante a Semana de Planejamento Pedagógico do Município para o ano letivo de 2000 – exemplifica a dificuldade, que constatamos entre as professoras da escola que sediou a pesquisa, de envolver-se conscientemente com questões políticas, de reivindicar seus direitos como cidadãs e de assumir uma postura mais assertiva no que diz respeito à prática de sua profissão, como proposto por Assunção (1996): “[...] é difícil exercer uma cidadania se você não foi preparada para ela.” Nesta ocasião, o discurso da coordenação pedagógica do município (corpo técnico) tendia a colocar sobre as educadoras a responsabilidade pela modificação e melhoria do ambiente escolar. Este parecia ser um mecanismo de camuflagem, utilizado pelo poder político, para manter a postura maternal e doadora das professoras na solução dos conflitos e problemas surgidos em seu cotidiano profissional. A fala de uma das atrizes<sup>20</sup> que apresentaram uma peça teatral no primeiro dia da Semana Pedagógica exemplifica esse mecanismo:

“Quem são os maiores prejudicados? Alunos e professores [...] A gente tem que buscar, que ir lá [...] da gente mesmo, da gente querer realizar [...] eu como aluna, quando estou na sala de aula acho muito chato [...] como aqui, pessoas falando na frente e há muita conversa. Acho que tem que haver mesmo uma união, professor falando com aluno: “o que posso fazer para melhorar?” [...] É dessa maneira que a gente vai conseguir alguma coisa, não do sistema.”

Outro importante aspecto da vivência docente, que, inevitavelmente, afeta sua prática profissional e sua relação com alunos e alunas diz respeito à formação profissional. Assunção (1996) assinala o precário preparo acadêmico conseguido pelas trabalhadoras em educação nos cursos de magistério. Não subsidiadas por um lastro teórico-prático que permita uma atuação profissional segura, as professoras aprendem através de seu cotidiano profissional, observando o trabalho

---

<sup>20</sup> Por ocasião da abertura da Semana de Planejamento Pedagógico das Escolas Municipais de Salvador, acontecida em fevereiro de 2000, foi apresentada uma peça teatral, intitulada "A escola que temos, a escola que queremos e a escola que precisamos", patrocinada pelo Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA) e representada por alunos adolescentes pertencentes à rede educacional pública da cidade do Salvador, abordando a forma pela qual se processava a prática educacional brasileira e projetando uma prática sonhada, baseada nos ideais construtivistas.



das demais, inventando e aplicando fórmulas mais baseadas em sua intuição que em sua bagagem acadêmica. Para essa autora, as instituições formadoras de professoras e demais profissionais envolvidos no processo educativo baseiam-se em um ideal de escola e de criança que não coincide com a escola e a criança reais. Em seu dia-a-dia, as professoras se defrontam com uma realidade que “[...] pode, seguramente, referir-se a questões de gênero, classe e raça” (ASSUNÇÃO, 1996, p. 25).

Contrariando as constatações dessa autora, as professoras nas quais focamos o nosso estudo angariaram, durante sua jornada de graduação e pós-graduação, e ao longo de sua história profissional, conhecimentos que as mantiveram atualizadas em relação às inovações educacionais. Conceitos ainda pouco conhecidos fora do âmbito científico – como, por exemplo, o conceito de gênero – eram por elas abordados com propriedade. Constatamos nas falas de todas elas – ouvidas durante a realização das entrevistas – a tentativa de modificar velhas convicções e certezas, conflitantes com os novos conhecimentos; tarefa difícil, permeada por contradições e ambigüidades. Suas concepções no que concerne ao gênero, por exemplo, vacilavam entre uma visão inatista, que imputa as diferenças entre os sexos a fatores naturais e uma tentativa de valorizar a cultura como definidora dos comportamentos feminino e masculino. A Professora Silvia assim se manifestou, em entrevista realizada no dia 27.07.2000, falando sobre as diferenças de comportamento entre homens e mulheres:

“[...] não adianta, ele faz aquilo naturalmente, não é uma coisa assim... calculada, que foi processada na cabeça dele, entendeu? Ele incorpora, incorpora essa situação.”

“Tão isso você vê que é uma coisa cultural, isso é cultural, as pessoas fazem sem saber porque fazem, entendeu?”

Ao ser indagada sobre que tipo de atitudes incentivava seus alunos (meninos) a adotarem, respondeu:

“Prá os homens... é, a gente, eu não, a gente vive numa sociedade em que a gente não vê essa necessidade de ser trabalhada essas coisas<sup>21</sup> no homem, porque já tem naturalmente, já tá ali explícito na própria existência dele.”

---

<sup>21</sup> Sentir-se “um ser capaz”, racional.

Eis o comentário feito por ela acerca da construção da feminilidade ou masculinidade:

“Não, eu acho que, prá começar, a gente nasce com um sexo feminino, mas isso vai depender muito... da criação, do meio em que você vive. Se isso é uma naturalidade, ser menino ou ser menina, ou se é, digamos, cê faz.”

Ainda esta mesma professora, falando sobre transexuais que fazem mudança de sexo:

“É porque a gente... eu, eu ouço, né, a entrevista desse pessoal assim, entendeu, eles não mudam de um dia pro outro. Eles já nascem [...] quando eles se dão conta de como gente, eles já sentem [...] Não é apenas ter um sexo, ele é sentido como mulher, sei lá, tudo neles são mulher, então não é uma coisa, não é biológico.”

“[...] essas questões vai muito além do que a ciência pode atingir, entendeu? Eu vejo dizer que é até uma questão cármica [...]”

Notemos que essa professora ora se referia aos atributos masculinos e femininos como naturais, biológicos e, até mesmo, cármicos, ora os tomava como construídos (fruto da vivência do indivíduo em um ambiente, uma cultura). Depreendemos daí certa dificuldade em compreender a complexa interação entre os fatores biológicos e socioculturais na constituição do gênero. Tal confusão distancia-se das afirmações de Vygotsky (1998), que vê os atributos psicológicos humanos como fruto de uma interação dialética, configurada desde o nascimento, entre o indivíduo e o meio cultural em que vive.

A dimensão histórica das diferenças entre homens e mulheres (SCOTT, 1991; SAFFIOTI, 1992) também não apareceu no discurso das professoras entrevistadas; elas não imputaram um vínculo necessário entre a individualidade humana e a história. Em função disto, a cultura (o meio) a que se referiram algumas delas mostrou-se uma entidade de contornos fixos e universais, contrariando tanto a visão histórico-dialética, incorporada por Vygotsky (1998), quanto concepções pós-

modernas (FOUCAULT, 1979) sobre as sociedades e a construção da subjetividade humana<sup>22</sup>. Nas falas da professora Lígia<sup>23</sup>, por exemplo, o termo “meio” não foi definido, assumindo a conotação de algo abstrato, desvinculado de referências sócio-históricas.

Declarou essa professora, referindo-se às identidades feminina e masculina:

“[...] eu acho que eles nascem com essa definição de feminino e masculino sim, nascem... agora, a depender do meio, eu acho que pode haver, sim, uma transformação.”

“A criança, desde pequena, já vem com aquelas características intrínsecas... e os adultos não são tão simples não, menino você tem que agir dessa forma, que isso, que aquilo... vem de dentro da criança [...] eu acho que ele se sente menino. Então ele age dessa forma porque ele se sente menino... mas, de acordo com o meio, pode haver essa transformação.”

As concepções sobre natureza X cultura, encontradas nos discursos das professoras, coadunam-se com os achados de Rêgo (1998). Esta pesquisadora identificou nas redações de 172 educadores da rede pública paulistana suas convicções acerca da origem das diferenças entre as pessoas, tendo constatado três posições diversas: “um grupo de educadores atribuiu aos fatores internos do indivíduo a origem da constituição da singularidade humana” (RÊGO, 1998, p. 56). Aqui, as características individuais ou foram entendidas como inatas, já que estariam presentes desde o nascimento, ou potencialmente inatas, já que se desenvolveriam ao longo da vida do sujeito. Um outro grupo atribuiu a origem da subjetividade humana aos fatores externos, concebendo o ser humano como produto da ação modeladora do ambiente. A maior parte dos educadores, contudo, imputou as origens da singularidade humana a uma combinação [somatória] de fatores internos e externos, diferindo do paradigma interacionista (VYGOTSKY, 1998), já que privilegiaram a idéia de “justaposição” e não de intercâmbio constante entre os fatores biológicos e culturais.

---

<sup>22</sup> Na primeira seção do presente capítulo desta dissertação é explicada sucintamente, em nota de rodapé, a concepção foucaultiana acerca da construção da subjetividade humana.

<sup>23</sup> Professora entrevistada em 26.04.2000.

Destarte, a prática educativa das professoras que fizeram parte do presente estudo ainda era pautada pela confusão entre o que sejam idéias inatas, conhecimento adquirido e conhecimento construído, mesmo que sua passagem pela Faculdade de Pedagogia e por cursos de pós-graduação possam ter lhes apresentado novas perspectivas acerca da constituição do sujeito humano. Os discursos dessas profissionais (acima colocado) mostram a permanência de velhas convicções ou, ao menos, certa confusão quando se referem ao que seja “construir conhecimentos”: às vezes confundiam a construção de conhecimentos com a transformação de aptidões inatas através da vivência ambiental, como foi o caso da professora Lígia, e, às vezes, expressavam a convivência de idéias inatistas e empiristas, como foi o caso da professora Silvia. A professora Elaine, fugindo à regra, evidenciou uma opinião mais próxima à idéia vygotskyana do que seja “conhecimento construído”:

“Olha só, eu acho que até essa não possibilidade [de mostrar-se competente em determinada área do conhecimento] é construída, eu acho que tem possibilidades iguais... mas isso não quer dizer que eles construam igualmente... porque vai depender do percurso, do caminho, da história mesmo, né, de cada um...”

Além disso, nas representações das professoras entrevistadas, convivem duas formas diferentes de conceber os papéis de gênero: uma que demonstra postura aberta e moderna com relação ao comportamento de homens e mulheres e outra que se baseia em padrões tradicionais, identificados com os ideais patriarcais, sobre os papéis de gênero (SCOTT, 1991). A professora Silvia, por exemplo, ao mesmo tempo em que afirmou a igualdade entre homens e mulheres, destacou aspectos importantes no modo de ser feminino que devem ser diferentes: as mulheres devem ser delicadas, “fêmeas” (“se vestir, ter gestos”). Esta mesma professora diferenciou meninos e meninas quanto à força física; sua forma de falar sugere que as meninas não devem participar das brincadeiras dos meninos, pois não têm força para se defender. Assim ela se expressou, em entrevista:

“Então, numa sala de aula, entende... não há, não alimento isso mesmo, achar que o homem é supremo, não, não é supremo coisíssima nenhuma,

tem que ser igual... tem que ser igual, não existe esse negócio. Eu só acho que a mulher não é igual no sent... em relação à coisa da moral, moral entendido assim... de atitudes que são muito pesadas prá a mulher, entendeu? Eu acho que a mulher, apesar de poder assumir toda a responsabilidade, tudo, mas ela, por natureza, ela tem que ser... não é objeto frágil, mas tem que ser delicada, entendeu? [...] ela não precisa ser um objeto frágil, mas ela tem que fêmea [...] Pois é, ser fêmea é justamente isso, é, é ter esse um... um... se vestir, ter gestos, entendeu?”

“O que eu digo na minha sala é o seguinte: eu digo sempre a elas, na hora de brincar, as brincadeiras dos meninos são sempre agressivas, né? [...] Se elas quiserem brincar, elas têm que estar dispostas ou a brigar realmente com eles para não sair apanhada ou sair apanhada, o que é mesmo? Elas têm que assumir o que elas querem [...] agora, eu não admito é ir brincar, depois: “fulano me bateu” e ela não poder revidar porque ele é homem, aí não, não vá, entendeu? Porque cê tá sabendo que é assim, então se você vai brincar de correr com um menino, cê sabe que ele pode lhe empurrar então, se cê quer, ou você vai prá ser empurrada e revidar [...] ou então vai ser empurrada e vai chorar, você assumo o que cê quer fazer [...]”

Já a professora Lígia, ao ser entrevistada, inicialmente afirmou que não há “uma diferenciação pelo sexo”, no que diz respeito às formas pelas quais meninas e meninos lidam com o conhecimento. Mais adiante, entretanto, colocou que as meninas amadurecem mais cedo que os meninos, adquirindo conhecimento num espaço mais curto de tempo. Asseverou que os homens são mais insensíveis e as mulheres mais dóceis e compreensivas, referendando, assim, o que Passos (1999) constatou em seu estudo sobre representações de gênero na Faculdade de Filosofia da UFBA, bem como as constatações de Gilligan (1982) e Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1986). Assim se colocou a professora em questão:

“Acredito que são iguais, que não exista uma diferenciação pelo sexo [...] acho que não haja distinção entre um sexo e outro, no caso da menina, amadurece mais cedo, adquire conhecimento num menor espaço de tempo.”

Falando sobre as diferenças comportamentais entre homens e mulheres:

“[...] o homem é muito insensível, a própria coisa do machismo em si, atitudes machistas de um modo geral, a mulher é mais sensível, é mais política, mais compreensiva, a própria coisa da docilidade, a mulher é mais pro lado... tentar resolver as coisas de forma mais branda, mais suave, ele de forma afobada, não para, não reflete muito, age para depois pensar.”

Esses contrastes, que pautavam a vivência das professoras ao longo da realização do presente estudo, denotam o quanto as ações humanas são permeadas por convicções opostas, que conflitam entre si, até que possam dar origem a novas e mais apuradas concepções sobre o mundo, modificando e aperfeiçoando pensamento e comportamento. Esta é a visão do desenvolvimento psicológico abraçada por Vygotsky (1998), para quem todos os fenômenos humanos estão em processo de movimento e mudança qualitativa e quantitativa.

### **1.2.3 Prática Pedagógica e Atitudes dos Alunos(as) diante do Conhecimento**

A ambigüidade revelada na fala das professoras, ao tratarem de questões de gênero, refletia-se em suas ações durante as aulas. Embora, de um modo geral, não diferenciassem o tratamento dado a ambos os sexos, guardavam ainda convicções que as faziam, por vezes, agir de forma diversa com um ou outro. Chamavam o nome de meninos com mais freqüência, mostrando-se mais estimulantes e desafiadoras com eles no que concernia à transmissão de conhecimentos; evidenciavam, no entanto, maior condescendência com os erros das meninas, considerando-as mais organizadas e sistemáticas com relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Tais manifestações demonstram que, involuntariamente, essas profissionais ajudavam a reeditar a velha dicotomia que opunha os homens ativos e desafiadores às mulheres passivas e ordeiras, sugerindo, em função disto, caminhos diversos para ambos os sexos no mundo da ciência, ainda hoje dominado pelos homens e “secretariado” pelas mulheres (PASSOS, 1999).

Como exemplo da vivência desse problema, no âmbito da escola em questão, tem-se o caso de dois alunos de turmas diferentes do CEB. Ele, uma criança de sete anos, franzina, freqüentemente espancada pelo pai, apresentava sérias dificuldades de adaptação à escola, arriscava-se em empreitadas perigosas, subia na árvore do pátio, no muro, ameaçava atirar-se, não se concentrava nas atividades em sala de aula, seu caderno era rasgado e descuidado, seu desenho desorganizado, batia nos colegas, desafiava a professora (negava-se a realizar as tarefas em sala, dirigia-se aos colegas em hora imprópria, desobedecia às ordens da professora). Ela, uma menina de oito anos, há pelo menos dois anos freqüentando o CEB, muda, não falava absolutamente nada dentro da escola, apesar de falar normalmente fora dela, brincava com os(as) colegas, participava das atividades escolares, mas recusava qualquer estímulo para conversas, mostrava-se organizada com seus pertences, seus desenhos eram coloridos e coerentes com sua idade cronológica. Ambos não estavam ainda alfabetizados.

Maria e Leo (alunos referidos acima) encarnavam formas bastante diferentes de vivenciar o dia-a-dia escolar e de apreender os conteúdos transmitidos em sala de aula. Leo, em sua tentativa de se fazer notar, exagerava características consideradas masculinas, tais como o gosto pelo movimento, dispersão, desorganização no que diz respeito às tarefas de sala de aula, agressividade. Maria, em sua mudez, retraía-se, mostrava-se passiva e, apesar de vivenciar – assim como Leo – dificuldades no campo da aprendizagem, evidenciava maior concentração e organização em suas tarefas. Ela exagerava uma característica que foi reiteradamente apontada pelas professoras como marcante na forma feminina de lidar com o conhecimento e que é reconhecida por Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1986) como “conhecimento recebido”:

Os conhecedores passivos mostram-se muito abertos para o que os outros têm a oferecer, eles têm pouca confiança em sua própria habilidade para falar. Acreditando que a verdade vem dos outros, eles calam sua própria voz para ouvir as demais pessoas (BELENKY; CLINCHY; GOLDBERGER; TARULE, 1986, p. 37, tradução nossa).

Em contrapartida, Leo levava ao extremo a indisciplina, o movimento, a dispersão, apontadas pelas professoras como características da atitude masculina diante do conhecimento, as quais podem estar relacionadas ao que Barrs (1994) identifica como atributos masculinos no que concerne às atividades de leitura. Para

essa autora, os meninos tendem a rejeitar as oportunidades de exploração de sentimentos e emoções através dos livros, tanto que preferem histórias de ação, notícias e fatos, bem mais relacionados ao mundo exterior, à racionalidade e à lógica formal.

As vivências de Maria e Leo atestam que as características de personalidade das professoras estavam implicadas na maneira como cada uma lidava com a diversidade comportamental de seus alunos e alunas, e, em contrapartida, que as características pessoais de cada aluno e aluna despertavam diferentes reações nas professoras, confirmando o que coloca Jodelet (1998, p. 48), segundo a qual existem patamares e gradações ao se estabelecer relações com “aquele que não é ‘o mesmo’ ou ‘o nós’ ”, ou seja, como se lida com a diferença.

A professora de Leo demonstrava incômodo com sua presença; ouvíamos, freqüentemente, gritos e repreensões a ele dirigidos. O discurso da professora marcava a diferença do aluno em relação a seus colegas; suas tentativas de integrar-se às atividades de sala de aula eram, muitas vezes, negligenciadas. Algumas falas da professora demonstram isto:

Aula do dia 15.03.2000:

A professora diz: “Leo é um caso de psicopedagogo, ó pá ali ó [Leo pega nas trancinhas da colega]. Será que vai ser preciso seu pai voltar aqui de novo e fazer o que ele fez [bater no menino]? Será que você só fica bem assim?”

A professora pergunta: “Alguém sabe o que é texto?”

Leo responde: “Eu sei!”

A professora pergunta: “O que é texto?”

Leo responde: “Peixe é...”

A professora fala alto: “Peixe não, texto...”

Leo mostra-se envergonhado: faz expressão de surpresa.

A professora trabalha a parlenda “lagarta pintada” com a turma, solicita que os(as) alunos(as) desenhem uma lagarta no caderno. Leo desenha uma lagarta no quadro.



A professora diz: “É no caderno!” [toma o giz da mão do garoto].

Leo retruca: “No caderno não”.

A professora diz: “Leo, você vai ficar na secretaria até você decidir estudar.”

Leo continua no quadro desenhando

A professora diz: “Leo, Leo...” [coloca Leo no lugar. Leo desenha lagarta no papel].

Leo diz: “Ó, pró, minha lagarta-home!”

A professora não dá atenção, Leo mostra o desenho a uma colega.

A professora de Maria mostrava-se preocupada com sua mudez; tentava integrá-la às atividades escolares, mas, em grande parte do tempo da aula, não se dirigia à menina, que permanecia calada em sua carteira, embora se mostrasse atenta aos acontecimentos e atendesse à professora quando solicitada; ia ao quadro, fazia as tarefas em sala, agrupava-se com os demais colegas, mas não falava. Como Leo, Maria era considerada um caso para ser tratado por um profissional (psicopedagogo ou psicólogo), entretanto, a professora não se mostrava hostil para com ela, tentava fazê-la falar, sem sucesso, mostrando-se desanimada após algumas tentativas. A professora falou sobre seus sentimentos com relação à menina em entrevista, no dia 25.04.2000:

“Maria me incomoda demais a situação, mas eu, eu vejo, eu não tenho muita... eu não sei [...] Maria não abria a boca, mas eu não podia me dirigir a Maria; ‘Ela não fala, ela não sabe falar [...] ela é muda’ [como referem os alunos da turma] [...] E tem isso também, ela tá oscilando muito assim, tem dias que tá muito [...], só uns dias apenas, porque é... teria que ter um trabalho, eu acho importante até, com a família, muito grande, que a gente pudesse resolver o problema dela, porque tem dias que ela tá assim, muito alegre, e levanta, e sorri e tem dias que... ela se retrai, até o toque, o olhar, ela abaixa a cabeça... eu não sei o que fazer com Maria... eu tô sentindo que eu tô deixando [...] Hoje ela tá assim... a gente olha para ela, é... sobre o dia do amigo, o que é amigo, aí eles falaram coisa sobre amigo, tem que... perceber o amigo, tem que perceber o outro, que tem que brincar, tem que

jogar bola, tem que... respeitar, tem que ter interesse, e... aí eu olhei para ela: 'e você, Maria, seu amigo?'... Aí ela pegou abaixou a cabeça [...] Ela abaixou a cabeça."

Esses acontecimentos e falas demonstram a complexidade das interações professor-aluno, alertando para o fato de que nem sempre é possível fazer jus à filosofia e aos valores que norteiam a prática escolar. Mostram também que o conhecimento é marcado pelo gênero, podendo-se afirmar que constituíram-se, ao longo da história humana, formas feminina e masculina de conhecer o mundo, presentes nos diversos extratos sociais, em culturas diversas.

As crianças aqui referidas, cada uma a seu modo, subvertiam as normas da escola e simbolizavam o quanto era difícil para as educadoras lidar com situações inusitadas. Mais difícil ainda, para elas, seria reconhecer – no transcorrer da rotina escolar – a maneira pela qual o comportamento transgressivo de Leo e Maria afetava sua relação com o saber. Esses casos são uma ilustração viva de que, na construção do gênero, estão implicadas formas diferenciadas de conhecimento, mediadas pela ação das demais pessoas, pois “[...] somente através da mediação de outros o eu pode refletir sobre si mesmo e tornar-se um objeto do saber para o sujeito de saber” (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 69). Nesse processo de mediação, os(as) professores(as) – como importantes veiculadores de discursos e práticas culturais – são peças fundamentais (VYGOTSKY, 1998). No próximo capítulo, centraremos nossa discussão nos discursos e práticas das professoras observadas e entrevistadas, dando continuidade ao processo de análise de seu comportamento, bem como da atitude de alunos e alunas no que tange ao conhecimento trabalhado em sala de aula.

## **CAPÍTULO 2**

### **COMPREENDENDO O FAZER E O PENSAR À LUZ DO GÊNERO**

---

#### **2.1 FEMININO E MASCULINO NA APREENSÃO DO CONHECIMENTO**

No capítulo anterior, na seção 1.2, discorremos sobre a filosofia norteadora das ações pedagógicas da escola estudada, seus corpos docente e administrativo. Foi abordada a influência das ações pedagógicas sobre o comportamento dos alunos Maria e Leo, que, agindo de acordo com os papéis conferidos à menina e ao menino em nosso meio cultural, vivenciam de formas diversas a rotina da escola e lidam diferentemente com o conhecimento transmitido em sala de aula. Foram também abordadas as representações das professoras observadas acerca das identidades de gênero. Neste capítulo, discorreremos mais detidamente sobre as concepções dessas profissionais acerca das formas pelas quais meninas e meninos lidam com o conhecimento. Relataremos, também, episódios acontecidos em sala de aula, que demonstram a conduta das(os) alunas(os) no que concerne aos conteúdos trabalhados.

Conforme foi assinalado no capítulo anterior, “conhecimento recebido” é a denominação dada por Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1986) a um tipo de conhecimento reconhecido como característico de grande parte das mulheres. As pessoas que privilegiam tal maneira de conhecer o mundo tomam as palavras como centrais no processo de aprendizagem e, ao aprenderem ouvindo, calam suas próprias vozes e submetem-se à autoridade sem questionamentos. Tais pessoas julgam-se incapazes de pensamento independente e de gerar boas e novas idéias através de sua própria experiência. Esses autores ratificam o que foi assinalado por Walkerdine (1989), segundo a qual os discursos predominantes sobre as mulheres as

colocam como “o outro da razão”, incapazes de pensamento independente e autêntico.

Um padrão semelhante foi observado no discurso das professoras e no comportamento das alunas da escola estudada. Na classe da professora Elaine, notou-se uma clara divisão entre formas masculina e feminina de lidar com o conteúdo transmitido. A maior parte das meninas mostrava-se silente, escutando passivamente, participando menos de jogos que requeriam ação e movimento. Na aula do dia 10.03.2000, por exemplo, as crianças foram reunidas num grande grupo: os meninos concentrados numa das pontas da mesa e as meninas na outra. Os meninos mostravam-se mais barulhentos, brincavam de um jogo interativo (fechavam as mãos, contavam um, dois, três e mostravam os dedos, cada um correspondendo a letras do alfabeto, diziam palavras com a última letra). As meninas, em menor número, mais quietas, conversavam baixinho, até que, observando a brincadeira dos meninos, resolveram brincar também, iniciando o “jogo da forca” (uma menina escolhia uma palavra que as outras tentavam descobrir; a cada erro desenhava-se parte da imagem de uma pessoa enforcada e a menina que tinha seu desenho completado saía do jogo). Depois de um certo tempo, a professora foi ao quadro, a fim de iniciar uma nova atividade; as meninas acomodaram-se mais rapidamente e puseram-se a ouvi-la, os meninos continuaram barulhentos, aquietando-se parcialmente somente depois da intervenção da professora, que chamou a atenção de alguns garotos:

“Maurício, o que foi que a gente aprendeu?” [referindo-se às regras de convivência trabalhadas em sala].

“Wesley, educação, quando uma pessoa fala...” [a outra se cala!]

“Marcelino, Marcelino!” [exortando-os a ficarem quietos]

Na aula do dia 30.03.2000, também na turma da professora Elaine, alunos e alunas foram reunidos em grupos separados e instruídos a fazerem uma colagem, tendo como tema o aniversário da cidade do Salvador. Perguntamos<sup>1</sup> se os grupos tinham sido formados espontaneamente (como na aula do dia 10.03.2000). Em resposta, a professora informou que não, justificando que separou os grupos de maneira proposital:

---

<sup>1</sup> Em conversa com a professora Elaine, fizemos-lhe algumas perguntas sobre as ocorrências em sala de aula no dia 30.03.2000.

“[...] não sei, intuição, geralmente eles se misturam, sentam juntos [meninos e meninas], mas hoje eu resolvi separá-los [...] os meninos são mais quentes, então, para não ter confusão, eu separo.”

Os meninos estavam se movimentando, falando, alguns escreviam no quadro negro, três deles brincavam de “Maria cadeirinha”, três meninas desenhavam, as outras permaneciam do lado de fora da sala, como os meninos faziam barulho, a professora interferiu:

“Sandro, é isso que você quer, Sandro, machucar o rosto dele?” [Sandro brigava com um colega].

Elaine rearrumou as carteiras, desfez os grupos; procurava um lugar para que Maria<sup>2</sup> se sentasse, estimulando-a a falar; ela, contudo, permaneceu calada. Um dos alunos assim se expressou: “[...] e como ela me chamou para brincar de pega-pega?”, assinalando, desta forma, o fato de Maria poder falar, embora não proferisse uma palavra desde que ingressou na escola.

Nestes acontecimentos e fragmentos de discurso, embutidos no cotidiano de sala de aula, podemos perceber que, como nos achados de Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1986), as meninas, em sua maioria, adequavam-se a um modo passivo de comportar-se e de interagir com as demais pessoas, mostrando-se mais receptivas ao conhecimento a elas transmitido, submetendo-se mais facilmente à autoridade da professora. Os meninos apresentavam-se mais ativos e agressivos, falavam mais, brigavam mais, subvertiam mais explicitamente as regras estabelecidas, embora isto não garantisse uma aprendizagem superior ou maior sucesso que as meninas nas atividades escolares. O discurso da professora e sua forma de agir reforçavam esta divisão; a afirmação “os meninos são mais quentes”, ilustra de forma muito pertinente este fato. Note-se que, nos momentos assinalados, sua atenção parecia estar mais voltada para os meninos, que fugiam mais a seu controle, demandando sanções e advertências. Acerca do silêncio das meninas e do comportamento indisciplinado dos meninos, destacamos dois exemplos dados pela

---

<sup>2</sup> Aluna citada no capítulo anterior, que permanece em completo silêncio quando está na escola, age como se fosse muda, mas se comunica normalmente quando está com sua família, segundo relato de estudantes que têm contato com ela fora da escola e de uma das professoras para quem Maria pronunciou algumas palavras.

professora Elaine em entrevista realizada no dia 25.04.2000: o da menina Cibele, muito tímida, quase não se ouvia sua voz em sala de aula, aceitava bem as regras de convivência estabelecidas no início do ano letivo e cumpria sem maior dificuldade as tarefas propostas; e o do menino Marcelino<sup>3</sup> que, resistente às rotinas estabelecidas, mostrava comportamento inquieto e agressivo, mas era considerado capaz de bom desempenho nas tarefas escolares:

“[...] as meninas mesmo [...] é o de se colocar mais<sup>4</sup> [...] é, de falar mais, de se expressar, assim, hoje mesmo eu tô vendo que Cibele escreveu o bilhete do amigo, tudo excelente... ‘minha amiga que eu mais gosto é [...] eu te adoro!’ Eu diria que alfabética<sup>5</sup> [...] Então é assim, eu tenho uma necessidade imensa de fazer Cibele falar. A gente vê pelos olhos dela que tem, assim, tem muita coisa, mas ela é uma, mas ela é uma das, não, não, não é de, não deixam que ela fale, tá, eu, eu tentei muito isso.”

“[...] Marcelino, Marcelino é o mais... Marcelino perturba a turma... a sala, ele resiste à própria escola [...] Ele coloca... não sei também: ‘não sei, não posso’, nunca ele pode, nunca ele sabe... também, porque quando ele quer, eu não sei também se tem influência da sala [...] as atitudes dele né? De não querer escrever, de não querer participar, não querer sentar, ele faz isto noventa por cento do tempo.”

Esta professora, além de diferenciar traços de comportamento masculinos e femininos, chegou a uma interessante conclusão: para ela, os meninos atrapalham as meninas em suas tentativas de mostrar voz, de se colocar de forma ativa em sala de aula. Sobre isto, ela assim se expressou:

“[...] eu já observava a questão dos meninos tolherem, tolhirem, né, a fala das meninas [...] um incômodo neles e eu sempre combatia, por uma questão mesmo de respeito à pessoa, mas... é, observando bem, existe os impasses que era os meninos... a gente pôde separar meninos e meninas e os meninos interferindo no comportamento das meninas, incomodados com

---

<sup>3</sup> Estas duas crianças repetem a conduta já evidenciada pelos alunos Leo e Maria: o silêncio da menina e a indisciplina do menino, demonstrando a diferenciação de papéis feminino e masculino assinalada no discurso das professoras.

<sup>4</sup> A professora em questão fala dos comportamentos que incentiva as meninas a adotarem.

<sup>5</sup> De acordo com as concepções de Ferreiro e Teberosky (1984) acerca da construção da lecto-escrita.

esta questão da fala das meninas, assim... uma menina, uma pergunta lançada para uma menina, aí então eles se interpelam, não deixam que as meninas... eu, eu procuro é... combater, combater assim, não, todos tendo oportunidade mesmo, né, de falar. E porque não pode, porque que fulano não pode falar? Porque não dar oportunidade para que fulano ou tente construir ou falar o que tá na cabeça, entendeu?"

Ao evidenciar a necessidade de fazer suas alunas falarem, Elaine tocou num ponto trabalhado por Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1986), que identificaram em sua pesquisa uma metáfora de particular importância na história do desenvolvimento intelectual das mulheres que entrevistaram: representando a tentativa feita por elas de elevar o poder de suas mentes e vozes, "ganhar voz". Há aqui o desejo de sair da posição silente e de se colocar como sujeito competente para conhecer e para expor-se em meio aos demais. Essa tentativa encontra ainda obstáculos, mesmo quando se trata de crianças na sala de aula de uma escola municipal soteropolitana, conforme identificou a professora acima citada, visto que, a despeito das evidentes conquistas femininas, a valorização dos atributos considerados masculinos ainda impera nas sociedades ocidentais, dividindo o ato de conhecer e tornando difícil admitir que ele envolve, necessariamente, razão e afetos.

Tal cisão relaciona-se à antiga separação entre razão e emoção, entre os mundos masculino e feminino, eivada de secular preconceito em relação à forma de imaginar, pensar e resolver problemas construída pelas mulheres. Assim, conforme Gilligan (1982), a maneira feminina de compreender a realidade torna as mulheres mais atentas ao mundo interno dos sentimentos e das emoções, voltando seu pensamento para o relacionamento entre as pessoas e seu julgamento para a avaliação contextual das situações. Para a maioria dos homens, é interessante voltar-se para o mundo externo, para os fatos e a realidade, avaliando as situações de forma racional e prática e chegando a conclusões abstratas.

No âmbito da escola estudada, as professoras demonstraram um padrão de ação e discurso semelhante ao acima descrito. Na opinião dessas profissionais, as meninas eram mais organizadas e concentradas; os meninos mostravam-se mais dispersos e desorganizados ao lidarem com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Esta forma de relacionar gênero e conhecimento é consonante com o que assinala Barrs (1994); ao observar o desempenho de meninos e meninas em atividades de

leitura, chegou à conclusão de que os meninos, ao defrontarem-se com um livro, atentam mais para as cenas de ação e para os fatos objetivos. As meninas, por outro lado, seriam mais atentas aos detalhes relacionados aos personagens humanos, às suas vidas e seus relacionamentos.

Tomemos como exemplo, as anotações feitas em diário de campo, no decorrer da presente pesquisa, durante a aula da professora Alda, dia 22.03.2000:

*Alda acha que os meninos são mais ativos e inquietos, mais agressivos, brigam mais; as meninas são consideradas mais quietas, mais dóceis. Estas características não são imputadas à sua natureza, mas ao modo como são incentivadas pelo adulto. Alda não vê diferenças na capacidade de aprendizagem de meninos e meninas. Nem mesmo a inquietude é fator decisivo para que meninos e meninas aprendam menos ou mais. Ela cita um dos alunos [Danilo] que é inquieto, ativo e, às vezes, agressivo, mas que consegue avançar na aprendizagem. Considera que os meninos produzem mais em matemática, pois são mais incentivados a isto. Para ela, alguns meninos vendem coisas na rua e, por isso, lidam com trocos e números. Também seus jogos e brincadeiras envolvem regras com números [contar para saber quem ganhou e quem perdeu].*

Também no discurso da professora Elaine, anotado durante a aula do dia 30.03.2000, pode-se constatar esta diferenciação:

*Mais tarde [na hora do recreio], perguntamos<sup>6</sup> a Elaine se notava alguma diferença [entre desenhos de meninas e desenhos de meninos]. Ela afirmou que sabe que os desenhos das meninas são mais organizados [mais ricos, melhores]. Esta idéia concorda com a concepção antes revelada que considera as meninas mais concentradas, pacíficas e organizadas. Hoje admitiu que as meninas estavam muito inquietas, mas usou a palavra “contágio”, como se a agitação dos meninos as tivesse contagiado. Olhei os desenhos e observei um interessante padrão – a grosso modo, os desenhos*

---

<sup>6</sup> Perguntas feitas em virtude das ocorrências observadas no dia 30.03.2000 na turma da professora Elaine.



*das meninas são mais detalhados, mais coloridos e talvez mais avançados na escala desenvolvimental que os desenhos dos meninos.*

Em sua fala, a professora Alda compartilhava da convicção de que existem características diferentes no comportamento de meninas e meninos. Esta convicção era, em parte, fruto das constatações advindas de sua experiência de trabalho docente, embora não fossem raros, nas quatro turmas observadas, os casos de meninas assumindo papéis masculinos e vice-versa.

É interessante notar que a professora acima assinalada procurava não imputar diferenças às possibilidades de sucesso de alunas e alunos, no que tange à aprendizagem, entretanto diferenciava claramente uma área específica do conhecimento na qual os meninos teriam maior possibilidade de sucesso, a matemática. Ao assim fazer, ela repetia e confirmava a separação masculino/feminino no campo cognitivo, identificando o pensamento masculino com a racionalidade da matemática, ciência considerada objetiva, neutra, cujos resultados podem ser replicados e comprovados. Relacionava, ademais, o mundo masculino com o mundo externo, mundo do trabalho, da luta pelo dinheiro e pela sobrevivência.

Outra fala dessa mesma profissional revela como entendia o comportamento feminino e como reagia diante dele, ao afirmar que as garotas eram mais afáveis e afetivas e que tinha mais facilidade de se aproximar delas que dos meninos. Ora, ao eleger a matemática como campo do conhecimento no qual os meninos têm maior probabilidade de sucesso e ao afirmar que as meninas são mais afáveis e afetivas, Alda confirmava, no restrito âmbito da escola em que trabalha, as afirmações de Labouvie-Vief (1994) – discutidas no primeiro capítulo deste trabalho – segundo as quais, integrar razão e afetividade (masculino e feminino) constitui-se numa difícil tarefa desenvolvimental, raramente atingida em sua plenitude.

Seguindo este caminho, o discurso da professora Elaine foi mais longe; ela fez uma clara distinção entre as formas masculina e feminina de apreensão do conhecimento, ao considerar as meninas mais concentradas e organizadas em seu pensamento, obtendo, por isso, melhores resultados em tarefas que exigiam tais atributos. Os desenhos das meninas foram por ela considerados mais organizados que os dos meninos.

Assinalemos que, enquanto a professora Alda se voltou para o provável sucesso dos meninos em tarefas matemáticas, a professora Elaine observou o sucesso das meninas ao produzirem desenhos. Aqui, mais uma vez, essas profissionais separaram campos diferenciados do conhecimento e relacionaram ao gênero esta diferenciação. Suas convicções eram, entretanto, ambivalentes, pois, durante o período de entrevistas e observações, também transmitiram a idéia de igualdade entre meninos e meninas quanto à apreensão do conhecimento, não vendo campos definidos nos quais um ou outro pudesse obter maior sucesso. Esta ambivalência em suas representações denota um estado de transição em que duas situações/opiniões diferentes convivem e conflitam para dar origem a uma nova e mais aperfeiçoada forma de encarar a atitude de homens e mulheres frente ao conhecimento. Apesar disto, observamos que a cisão entre razão e emoção atuava com força e era ainda vivida e incentivada no cotidiano da sala de aula, pautando ações de professoras(es), alunas e alunos em sua relação com o conhecimento. Para confirmar estas afirmações, atentemos para o discurso da professora Silvia, em entrevista realizada no dia 27.07.2000:

“E quando a gente chega a uma certa idade é que a gente, por exemplo, eu constato hoje o que minha mãe me ensinou... tinha inteira razão nisso aí porque não adianta a gente viver em outra época, não adianta a gente ter conhecimento maior, assim, em termos acadêmicos do que elas [...] não adianta nada, cê, no fim cê revive a mesma história, é como se uma história se repetisse constantemente. Onde a gente vai parar, o que é que vai fazer para parar, como vai parar isso?”

Eu acho que [...] tanto meninos quanto meninas são iguais [...] não, eu não vejo diferença nem como pessoa, nem como professora, nem como mulher, eu não consigo ver essa diferença de achar que a mulher não é capaz de aprender isso ... o homem é mais capaz [...] Acho que as mulheres são capazes de tudo, eu acho que são, são, assim, tabus, até coisas que a própria sociedade... convencionou, mas que não existe, não existe jamais. Eu ouço dizer assim: ah, as meninas têm dificuldade na área de matemática, os homens têm mais facilidade com números, porque lá em casa [...] lá em casa eu sempre tive muita facilidade com matemática [...] minha filha sempre teve muita facilidade com matemática, então não teve isso, dizer que

existem áreas que são [...] essas áreas são mais, assim, do homem, porque eu acho que é pau-a-pau, é uma questão de você... gostar da matemática ou não, de você já ter, até... são questões outras.

A única coisa que interfere nisso é o seguinte, é porque a mulher é mais organizada, ela é mais ordeira, não é organizada, é ordeira, ela é mais assim, de ter as coisas como que se diz... Assim, a mulher, uma menina, o caderno de uma menina, ela tem mais cuidado, asseio, entendeu? Essas coisas todas de mulher que a gente vê, ela é mais organizada... O homem é aquela coisa mais bruta, ele pode ser excelente aluno, mas ele não tem aquele cuidadinho que a menina tem... o caderninho não pode dobrar, não pode machucar... entendeu? Isso num é, num é questão de ser intelecto. Eu acho que isso é fora do intelecto, isso é coisa do meio, não é interno, isso é externo [...] A mulher é que é cheia de trejeitos, você veja só a menina, você vai ver, é argolinha [...] é argolinha é 'nunseiquê' é 'nunseiquê'... homem não, é um short, uma camiseta, tá vestido, entendeu? Então, a menina, ela tem mais aquelas coisas, o caderno dela, dependendo da fase, é... é figurinha, é 'nunseiquê', é florzinha [...]

Olhe... eu vejo desta forma: eu tenho um filho que é muito inteligente, mas ele é extremamente prático... né, enquanto a menina, a menina é inteligente, sabe a matéria, essas coisas, mas enquanto a menina está... 'rarárá'... ele já deu o salto lá em cima, já respondeu. Porque ele, ele não passa por essas etapas de organização, de arrumação, ele vai por cima de tudo, é como se fosse assim... é como se fosse assim, a coisa assim, bruta... já a mulher não, ela já, por natureza, ela já tem aqueles meandros, aquelas coisas, mas intelectualmente, na hora de testar o conhecimento, os dois sabem iguais... na hora de expressar esse conhecimento é que expressa diferente, é isso que eu quero dizer, expressa diferente."

Esta seqüência de colocações apresenta representações diversas sobre as diferenças no comportamento e nas formas de conhecer da menina e do menino. Inicialmente, a professora em questão se deu conta da repetição involuntária de velhos comportamentos em relação aos papéis de gênero, estando aí embutidas, necessariamente, formas diferenciadas de encarar o conhecimento quando visto sob a perspectiva feminina ou masculina. É interessante lembrar que as antigas concepções acerca das capacidades intelectuais de mulheres e homens separam campos bem delimitados de interesse e imputam aos homens (o homem branco, burguês) uma capacidade de articulação mental, de pensamento, que não é atribuída às mulheres, como reafirma Passos (1995; 1999).

Num outro momento, a professora Silvia afirmou a igualdade de possibilidades para homens e mulheres em todas as áreas do conhecimento. Aqui, seu discurso contradisse as afirmações da professora Alda, que via a matemática como campo do conhecimento para o qual os meninos estariam mais voltados. Desta forma, Silvia procurou ratificar o sucesso das mulheres ao lidarem com um campo eminentemente racional, objetivo, lógico e prático e, para referendar tal afirmação, usou um exemplo retirado de sua vida pessoal (seu sucesso e o sucesso de sua filha nas tarefas matemáticas).

Mais adiante, seu discurso tomou um outro rumo; a professora em questão admitiu uma diferença nas formas pelas quais meninos e meninas apreendiam e lidavam com o conhecimento, embora tenha afirmado que estes não seriam atributos do intelecto (internos, inatos, imutáveis), mas fatores aprendidos (advindos do mundo externo, do meio). A menina foi considerada ordeira, “cheia de trejeitos”, asseada, limpa, cuidadosa; o menino, “aquela coisa mais bruta”, que não tem o mesmo “cuidadinho” que a menina dispensa às suas tarefas escolares, mas que, apesar disto, pode ser um “excelente aluno”. Desta fala destacamos duas expressões: “cheia de trejeitos”, para as meninas, e “excelente aluno”, para os meninos.

O desfecho da seqüência discursiva mostra o quanto a professora Silvia ainda se debatia com a “história que se repete”; ela “revive a mesma história”, embora já tenha lidado com outras possibilidades de encarar o tema trabalhado. Nesta fala, o menino apareceu como um ser prático, que pensa com rapidez e presteza, que chega com facilidade a conclusões racionais. A menina também foi

considerada inteligente, “mas,<sup>7</sup> enquanto ela está... ‘rárará’..., ele já deu o salto em cima, já respondeu”. Portanto, fica subtendido no discurso da professora, que a menina tem que realizar um esforço mental maior, passar por etapas de organização, detalhamento, cuidado para chegar ao final de uma seqüência de pensamento. Assim, ela perderia mais tempo com “rárará” enquanto o menino “dá o salto lá em cima, responde”. É a menina “cheia de trejeitos”; é o menino “excelente aluno”.

A visão da menina aplicada, que consegue avançar no campo do conhecimento – mais especificamente, do conhecimento matemático – em função do seu esforço, é discutida por Walkerdine (1998). Para ela, o poder da racionalidade e do pensamento matemático está intimamente ligado com a definição de masculinidade, culturalmente construída. Assim, mesmo que uma menina consiga mostrar-se brilhante nesse campo, seu brilhantismo é imputado ao trabalho empreendido, à sua dedicação e ao seu esforço. Além disto, essa pesquisadora identificou que o sucesso das meninas em relação à matemática tem sido imputado à sua capacidade de seguir regras, utilizando-se de uma forma concreta e instrumental de pensar. A capacidade de raciocínio formal, a real compreensão dos problemas propostos tem sido considerada um atributo masculino. Abordando essa questão, Walkerdine (1998, p.31; 33, tradução nossa) vai afirmar:

Esta distinção é um reconhecimento do fato de que quando as pessoas desejam completar uma tarefa prática, elas o fazem simplesmente seguindo regras, aplicando um procedimento [...] Por outro lado, pessoas que aplicam um procedimento e, ao mesmo tempo, sabem sua “racionalidade” têm um entendimento mais profundo do significado daquilo que estão fazendo e de como o procedimento funciona.

Aquelas explicações que admitem o sucesso das meninas dizem que ele é baseado no seguimento de regras e na aprendizagem por repetição, não na real compreensão [...] As meninas podem mostrar-se capazes de lidar com a matemática, mas a boa performance não precisa estar relacionada com o raciocínio apropriado [...] Por outro lado, os garotos tendem a evidenciar o que vem sendo considerado como “razão” mesmo que sua realização se mostre pobre.

A distinção racional/não racional e sua relação com modos de pensar de homens e mulheres – como foi assinalado no primeiro capítulo deste trabalho – é atribuída por Walkerdine (1998) a discursos historicamente forjados acerca dos papéis feminino e masculino. Estes discursos penetram no cotidiano da sala de aula,

---

<sup>7</sup> Mas, porém, contudo, todavia – conjunções que indicam uma separação, uma diferenciação entre dois períodos numa frase.

impregnando a atuação dos professores e o desempenho dos alunos. A fala da professora Silvia demonstra o quanto estas convicções são poderosas, pois vemos a admissão de iguais possibilidades de sucesso para ambos os sexos permeada por antigas concepções, valorizando o pensamento masculino – considerado ágil, eficiente, brilhante – e desqualificando o feminino, que, embora seja também considerado eficiente, deve passar por etapas de organização, detalhamento e cuidado desnecessárias à atividade pensante dos homens.

Na fala da professora Elaine, a diferenciação do comportamento de meninas e meninos diante do conhecimento também foi levada a efeito, embora de maneira velada. Primeiramente, ela admitiu que ambos têm as mesmas possibilidades de sucesso em todos os ramos do conhecimento, depois colocou os meninos como mais capazes de expressão oral e as meninas como mais voltadas para a expressão plástica<sup>8</sup>, num outro momento atribuiu voz (capacidade de se exprimir verbalmente) também às meninas, que deixariam de se expressar porque permaneceriam “na defensiva”, necessitando “ganhar voz”, como as mulheres americanas entrevistadas por Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1986). Assim se expressou a professora Elaine:

“Eu acho que uma... uma prova disso<sup>9</sup> é que tem mulheres em todos, eu acho que praticamente em todos os ramos e homens também, né, mesmo que... uma quantidade de meninos aí eu acho que já entra essa, essas, já entra a questão da história de cada um.

Eu não tenho observado isso assim... não tenho me debruçado sobre isso prá observar essa questão de onde elas se saem melhor... quer dizer, as meninas se saem melhor, os meninos se, se... a forma que a gente trabalha não dá prá ver de forma bem clara isso, mas assim, é... a expressão... oral está muito presente nos meninos [...] Falar, verbalização das coisas... já na questão do desenho eu acho que as meninas se... dedicam mais, são mais aprimoradas na questão da expressão plástica.

---

<sup>8</sup> Lezak (1995) expõe vários estudos que abordam diferenças no desempenho cognitivo: acuidade perceptual e funções verbais mais desenvolvidas nas mulheres e raciocínio espacial e lógico matemático mais desenvolvidos nos homens. O discurso da professora Elaine, que coloca os meninos como “mais falantes”, contraria esta perspectiva.

<sup>9</sup> A convicção de que homens e mulheres têm a mesma possibilidade de sucesso em todas as áreas do conhecimento.

[...] a questão de recontar, do reconto de estórias, eles fazem [...] se colocam mais, mas quando eu peço pras meninas é uma questão mais de ficar na defensiva, né, assim, é a questão mesmo de elas... elas têm possibilidade, mas se colocam muito na defensiva, né? [...] Eu não vou dizer que não tenha a possibilidade de [...] né, de fazer.”

Da mesma forma que Silvia e Elaine, as outras professoras observadas e entrevistadas na Escola Hercília Moreira procuravam abrir espaços igualitários para que alunas e alunos construíssem conhecimentos, contudo, este objetivo – como todos os fenômenos que caracterizam a vivência humana – encontrava-se enredado numa teia complexa de representações, que as faziam avançar e recuar, lidando, ao mesmo tempo, com o respeito e a valorização das diferenças e a cisão que caracteriza a visão patriarcal acerca dos atributos femininos e masculinos.

Importante se faz assinalar que essas diferentes formas de conceber o pensamento humano, cindindo-o em função das divisões forjadas entre homens e mulheres não é algo para sempre dado, permanente e inerente à espécie, mas tem raízes históricas. Uma dessas raízes pode estar plantada na antiga distinção feita pelos gregos – discutida por Arendt (1991) – entre a esfera familiar – espaço privado de satisfação das necessidades humanas básicas e do exercício da autoridade do *pater familiae* – e a esfera pública (política), “a polis” – espaço reservado ao exercício do discurso como meio de persuasão (retórica). No primeiro, habitavam mulheres, crianças e escravos, submetidos à autoridade incontestada do pai; no segundo transitavam apenas homens, gozando de direitos iguais e entregues à prática da liberdade. Assim, era reservado ao homem o direito de exercitar o raciocínio através da argumentação; às mulheres era reservado o espaço interno, o lar, o cuidado da prole e do esposo, a lide com os fatos concretos da vida diária, o silêncio. Diz Arendt (1991, p. 40): “O fato de que a manutenção individual fosse a tarefa do homem a sobrevivência da espécie fosse a tarefa da mulher era tido como óbvio.” Acrescenta ainda essa autora:

A pólis diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer “iguais”, ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar. Não significava domínio, como também não significava submissão (ARENDR, 1991, p. 41).

À luz da discussão de Arendt (1991), a metáfora de “ganhar voz”, tida como uma necessidade premente das mulheres contemporâneas, torna-se perfeitamente compreensível, como também se torna compreensível a construção de discursos que atribuem às mulheres uma forma de julgamento e pensamento que é mais contextual e relacional, voltada para os indivíduos e suas necessidades, em oposição a uma outra mais abstrata, generalizável e objetiva, considerada característica masculina.

As professoras das turmas observadas, ao atribuírem organização, atenção, cuidado e silêncio à forma pela qual as meninas lidavam com o conhecimento e atividade, agilidade, dispersão e voz à forma como os meninos o faziam, apenas repetiam e mantinham em suas salas de aula esses discursos. Não devemos considerar como boa ou ruim em si, nem uma nem outra maneira de lidar mentalmente com fatos e problemas. Perversa tem sido a separação entre razão e afetividade no que diz respeito ao conhecimento, visto que esses atributos da conduta humana são complementares e estão inevitavelmente interrelacionados. Negar a interferência de um ou de outro significa prejuízo, empobrecimento do ato de conhecer; o conhecimento puramente objetivo, imparcial e neutro, que prescinde do envolvimento entre o sujeito conhecedor e o objeto conhecido é uma ilusão na qual se ancora a ciência positivista, que durante muito tempo vem mantendo uma visão estereotipada acerca do conhecimento considerado válido. Sobre a implicação entre conhecimento e afetividade, assim se expressou Piaget (1998, p. 22):

Existe, com efeito, um paralelo constante entre a vida afetiva e a vida intelectual [...] veremos que esse paralelismo se seguirá no curso de todo o desenvolvimento da infância e adolescência. Tal constatação só surpreende quando se reparte, de acordo com o senso comum, a vida do espírito em dois compartimentos estanques: o dos sentimentos e o do pensamento. Mas, nada é mais falso e superficial [...] Ora, toda conduta supõe instrumentos ou uma técnica: são os movimentos e a inteligência. Mas, toda conduta implica também modificações e valores finais (o valor dos fins): são os sentimentos. Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana.

Ora, se é histórica e contextual a cisão acima discutida, que visa à manutenção do poder masculino e nega o caráter relacional do gênero, é também historicamente construída a rigidez na atribuição de papéis definidos e estanques para homens e mulheres. Pudemos constatar, no ambiente específico das turmas observadas, que os meninos transgridiam mais, se expunham mais, eram mais



dispersos e desorganizados em suas tarefas escolares e que as meninas se mostravam mais silentes, organizadas, concentradas e pacíficas. Entretanto, exceções a esta regra surgiram a todo momento; observou-se meninas que assumiam um padrão masculino e meninos que assumiam um padrão feminino ao lidarem com o conhecimento transmitido em sala de aula. Acerca do gênero como uma categoria construída, relacional, assim se expressa Saffioti (1992, p. 187):

Obviamente, o sexo anatomicamente configurado [...] sugere, em termos estatísticos, a transformação de certos indivíduos em mulheres e outros em homens. O tornar-se mulher e o tornar-se homem, porém, constituem-se obra das relações de gênero. Tanto isto é verdadeiro que bebês de genitália masculina podem tornar-se mulheres, assim como bebês de genitália feminina podem tornar-se homens.

É interessante notar que a professora Silvia, apesar de permear seu discurso com uma visão dicotômica acerca das relações de gênero, conforme mostra a análise feita acima, em dado momento se deu conta do caráter construído e relacional das diferenças entre homens e mulheres:

“Biologicamente, veja bem, biologicamente, ou seja, você nasce com um sexo ou outro, mas, do jeito que você vê hoje no mundo, aí as pessoas mudando de sexo [...] isso já fica, né, já começa a pensar se isso, essa alternativa é verdadeira totalmente, porque senão, porque ficar mudando de sexo? [...] Se fosse o biológico que prevalecesse nem a ciência conseguiria mudar, não é isso? [...] Uma coisa impossível o biológico prevalecer, então, assim, ciência nenhuma seria capaz de fazer mudança de sexo.”

No discurso da professora Elaine também aparece a concepção do gênero como categoria construída:

“[...] eu acredito mesmo nessa, na questão da construção, na influência que sofre, que a gente percebe mesmo que sofre muito [...] que eu acho que é um pouco social mesmo, entende? Então é do meio... sofre mesmo influência do pai ou da mãe, como a mãe se coloca, como o pai se coloca no mundo, na vida da criança. Acho que é isso mesmo, acho que é construído.

E ainda esse masculino e o feminino, de acordo, aí tem a questão socialmente, como as pessoas vêem esse... masculino e esse feminino, já

vai ser uma leitura, é uma formação de identidade, mas vai ser mais uma leitura do outro, né?”

A professora Lígia valorizou mais a diferenciação biológica, asseverando que os seres humanos já nascem com sua feminilidade ou masculinidade definidas, mas admitindo que o “meio” pode transformar essas características disposicionais. Desta forma, ela manteve em seu discurso a dicotomia natureza X cultura, combatida por Saffioti (1992)<sup>10</sup>. Disse a professora em questão:

“Eu acho que eles nascem com essa definição de masculino e feminino, mas eles podem se modificar mesmo pela definição de papéis, as crianças têm suas características intrínsecas, eu acho que ele se sente mesmo, mas a sociedade transforma... há realmente crianças que são mais agitadas, fica difícil analisar... mas, pelo que eu penso, devem ser os meninos, agitados, mas eu acho que o meio transforma... uma criança que viva num meio extremamente... um menino sendo criado por avós... meio feminino, sem referências masculinas, ele pode adquirir características femininas, é um modelo feminino, eu acho que pode haver essa interferência do meio.”

À luz da discussão acima empreendida, podemos concluir que a tentativa de separar o comportamento de meninos e meninas em categorias e padrões estanques é equivocada. Havemos de admitir como cambiáveis os papéis masculino e feminino e a realização por cada indivíduo de uma leitura singular dos mandatos e discursos correntes na sociedade em que vive.

Exemplos de tal afirmação foram encontrados durante as observações empreendidas na turma da professora Alda, onde uma menina – Luciana – se destacou por demonstrar uma forma masculina de atuar: transgredia explicitamente as regras estabelecidas, desafiava a professora com palavras e atos, demonstrava comportamento inquieto e dispersivo. Ao lidar com o conhecimento transmitido em sala de aula, era considerada pela professora uma aluna desorganizada, que não conseguia concentrar-se satisfatoriamente ao executar as tarefas propostas. Também nessa turma, um casal de irmãos chamava a atenção pelo seu completo

---

<sup>10</sup> Esta assevera que se deve partir do social para o biológico e não vice-versa, ao se definir a categoria “gênero”.

silêncio e passividade. Neste caso, entretanto, características femininas de comportamento não estavam associadas à organização e concentração, e sim à dispersão e grande dificuldade de lidar com os conteúdos trabalhados. Na turma da professora Elaine, dois meninos – André e Pedro – mostravam-se silentes, pacíficos e delicados no trato com os demais, organizados e cuidadosos no trato com suas tarefas escolares.

Esta diversidade pode ser exemplificada através do diálogo entre duas meninas da turma da professora Alda, durante a aula do dia 22.03.2000. Luciana, referida acima, e Tânia, menina de aparência dócil e modos sutis, que surpreendeu pela firmeza com que desafiou a colega maior, mais forte e mais “masculina” em sua maneira de se comportar:

*Tânia e Luciana começam uma discussão, Luciana provoca Tânia.*

*Tânia diz: "Na hora da saída você vai ver" [ameaça Luciana].*

*Luciana diz: "Tô tremendo de medo de você e de sua mãe" [faz gestos semelhantes a "tremar"]*

*Tânia responde: "Não é minha mãe que vai lhe bater"*

Implicado nesta diversidade está um importante fator assinalado por Saffioti (1992): a inextricável relação entre gênero e classe social. Levando em consideração esta imbricação, podemos dizer que o gênero é diferenciadamente vivenciado, a depender da classe social em que se insere o sujeito. Assim, “[...] uma vez que as experiências adquirem um colorido de gênero, como aliás ocorre com a classe e com a etnia também, a vida não é vivida da mesma forma por homens e mulheres” (SAFFIOTI, 1992, p. 199).

Essa vivência foi constatada pela professora Silvia, como relata em entrevista realizada no dia 27.07.2000:

“Isso vem sabe de onde? Isso aí vem... eu acho que elas, elas começam a postura delas no próprio meio em que elas vivem. Elas vivem num meio de muita violência, entendeu? Onde não existe essa coisa de mulher... fêmea, ser sutil, ser delicada, o ambiente delas, é... o que prevalece é a força, entendeu? O que prevalece é o grito. E então elas aprendem a lutar pelo que elas querem se impondo dessa maneira [...] E a disputa que elas têm

por qualquer coisa, elas têm que lutar por isso quase com a força de um homem.”

Silvia demonstrou que o comportamento sutil e delicado imputado às mulheres constitui-se em padrão que advém de uma classe social específica; que nem sempre as fêmeas da espécie humana comportam-se dessa maneira e que dentro do âmbito restrito da cidade do Salvador várias “feminilidades” são construídas por diferentes mulheres, a depender das demandas de seu contexto de vida. Constatou-se, entretanto, que o padrão assinalado predomina no comportamento das alunas observadas na Escola Hercília Moreira e no imaginário de suas professoras, mostrando o quanto é eficiente a disseminação do discurso dominante acerca dos papéis de gênero, mesmo dentro de uma cultura tão rica quanto a baiana, na qual circulam imagens de mulheres fortes, como as divindades femininas do candomblé e suas líderes religiosas.

Admitindo esta constatação, passamos a comentar a reação das professoras ao comportamento indisciplinado<sup>11</sup> de alunos e alunas durante a realização das atividades escolares cotidianas. Notou-se, em todas as salas de aula observadas, que as professoras reagiam às demonstrações de indisciplina tanto de meninas quanto de meninos; os nomes dos alunos e alunas indisciplinados foram ouvidos, e o tom de voz usado para interpelá-los era, geralmente, enfático (gritado) e, por vezes, irritado. Como as atitudes de indisciplina advinham mais dos meninos que das meninas, os nomes daqueles eram ouvidos mais freqüentemente. As professoras os interpelavam tanto em tom de reclamação quanto conclamando-os a participar das atividades, como exemplificam algumas passagens da aula da professora Lígia, datada de 21.02.2000:

*A professora trabalha com a turma regras de convivência em sala de aula. Escreve num cartaz as sugestões dadas pelos alunos. Embaixo da frase "Podemos fazer" ela escreve: "dever, estudar, merendar" [na hora do lanche]*

---

<sup>11</sup> Entendemos por “indisciplina” todo comportamento que infrinja as regras de convivência estabelecidas em sala de aula. Como exemplos de atitudes de indisciplina podemos citar: falar alto ou gritar, levantar-se da carteira sem ordem da professora, recusar-se a realizar as tarefas em sala de aula, sair da sala em momento impróprio, brigar com colega, conversar com colega em momento impróprio.

[...]. *Interpela um aluno que está fora do lugar: "Lúcio, tá fazendo o quê fora da cadeira?"*

*Wellington empurra a cadeira da colega. A professora reage: "O quê é que é isto, você tá pensando que tá onde? Tudo tem limite."* [irritada – com voz de autoridade].

*A professora coloca o cartaz de frente para os alunos [...]. Olha para Wellington de forma intimidativa.*

*Ademar e Wellington brincam de brigar. A professora olha prá Wellington com ar de repreensão.*

*As crianças estão em semicírculo. Wellington faz barulho, imitando um carro de corrida. A professora diz: "Sabe o que ele quer? Ele quer chamar a atenção. Quer ser palhaço".*

*Uma criança diz: "Faz de conta que ele não existe".*

*Uma menina diz: "Faz de conta que ele não existe prá nós".*

*Wellington faz um jeito de desapontado [rosto triste, encolhe-se] – troca de lugar, mexe com colega.*

*A professora diz: "Olha, se você não quer ouvir, você vai ficar lá na secretaria, não aqui atrapalhando" [com autoridade, irritada].*

*A professora diz: "Agora eu vou ler esta fábula para vocês, vocês vão escutar e depois quem quiser conta a estória para mim."*

*Wellington bate na carteira e a professora olha. Lê a fábula.*

*Wellington levanta-se. A professora diz: "Senta Wellington, senão..."*

*Lúcio pega em coisas no armário. A professora retruca: "Lúcio, deixa o armário aí, Lúcio".*

*Lúcio [com o livro na mão, olhando para as figuras] reconta a fábula: "Aí eles iam no mercado, chamou o filho, prepararam o burro para ir ao mercado [...]" Wellington, sentado, faz movimentos, a professora olha para ele [olhar de repreensão]. Lúcio continua contando a estória [...]*

*Wellington corre em direção ao livro de estórias. A professora diz: "dá licença, se você quisesse ler, você estaria sentado" [toma o livro].*

*Lúcio diz: "Era uma vez um palhaço que ia ficar no circo, ele é aqui da sala [...] aí foi... ele teimou e foi no banheiro, e bebeu água, ele devia tá no circo."*

*Wellington retruca: "Seu dentuço, dente de macaco".*

*Lúcio continua: "Aí ficou me xingando... aí tem que mudar esse palhaço... esse palhaço tem que ser vermelho... todo pintado." Wellington chuta Lúcio. A professora pede para pararem.*

Wellington demonstrava enorme necessidade de chamar a atenção sobre si, negava-se a realizar as atividades quando solicitado, deixava as tarefas para depois, mas acabava participando da aula. A professora mostrava-se, por vezes, irritada diante de seu comportamento, até mesmo agressiva, contudo, demonstrava receptividade quando esse aluno resolvia participar das atividades propostas.

As reações da professora Lígia diante do comportamento de Wellington assemelhavam-se às reações das demais professoras diante das atitudes insubordinadas de seus alunos(as): seus nomes eram ouvidos com grande frequência durante as aulas, mais que os dos outros(as) alunos(as). As professoras alteravam o tom de voz ao interpelá-los, por vezes gritavam, por vezes demonstravam irritação. Este fato acontecia mais com meninos que com meninas, em todas as turmas.

Durante a aula da qual foram retiradas as passagens acima expostas, observou-se que a professora falou muitas vezes o nome "Wellington" – aluno que evidenciou, na maior parte do tempo, comportamento considerado indisciplinado – e apenas algumas vezes o nome de meninas, conforme exemplificam as anotações abaixo, mostrando atitudes de indisciplinada de meninas em diversos momentos da aula:

*Gabriele se mostra uma garota bastante ativa, participa da atividade, dirige-se ao garoto atrás dela para conversar, faz perguntas, fala coisas.*

*Gabriele volta-se para Wellington, fala algo, mostra a língua.*

*Vanusa olha para Gabriele. Gabriele pergunta: "que foi?" Vanusa diz: "Idiota".*

*Wellington e Gabriele brigam, discutem, Lígia intervém. Ana vai espontaneamente ao quadro e escreve "Lígia".*

*Adriana vai novamente para o quadro. Lígia diz: "Adriana, senta aí de novo!"*

*Lígia fala com Vanusa [que olha algo na pasta escolar]: Viu, Vanusa, posso continuar?*

*Gabriele provoca Wellington. Lígia diz: "Será possível, Gabriele?"*

Ao dirigir-se a Wellington, a professora, por vezes, desestimulava suas tentativas de participar das tarefas escolares, visto que, quase sempre, implicavam em alguma transgressão, fato que a irritava. Assim, esse garoto se via freqüentemente tolhido em suas possibilidades de construção de conhecimentos e integração com a turma. Notamos que a estratégia da professora constituía-se em atendê-lo todas as vezes em que ele tentava participar da aula (seguindo as regras estabelecidas), reprimindo-o quando essas tentativas eram feitas através da indisciplina. Em dado momento, a professora desqualificou o aluno, chamando-o de palhaço. Esta fala estimulou os(as) colegas a estigmatizá-lo. O discurso do aluno Lúcio exemplifica bem esta reação. Lúcio tomou a palavra "palhaço", usada pela professora ao referir-se a Wellington, e ratificou a inadequação do aluno indisciplinado ao ambiente de aprendizagem sistemática que é a sala de aula. Pode-se concluir que, no imaginário de alunos e professores deste contexto específico, indisciplina e inquietação atrapalham a apreensão do conhecimento. Ora, se os meninos se mostraram mais inquietos e indisciplinados que as meninas, eles teriam maior dificuldade de lidar com a rotina que caracteriza a transmissão do conhecimento nas turmas observadas, mais afeita à atenção e ao cuidado identificados no comportamento feminino.

A maneira de conduzir o trabalho docente e a forma como alunas e alunos a ela reagiam demonstraram, mais uma vez, a visão dicotômica acerca das implicações entre gênero e construção do conhecimento que permeou as interações professora-alunos(as) nas turmas observadas. A sala de aula seria lugar para alunos(as) ordeiros(as), bem comportados(as), obedientes, concentrados(as) e cuidadosos(as). Estas características não foram, entretanto, relacionadas com agilidade e brilhantismo mental, características imputadas à atividade pensante dos meninos, conforme nos mostra o discurso da professora Silvia, comentado acima.

Isto posto, podemos dizer que prevalecia nessas turmas um ambiente “feminino”. O fato de serem mulheres todas as profissionais observadas devia interferir fortemente no clima criado em sala de aula. Ora, essas profissionais traziam para a escola toda uma história pessoal que, segundo Gilligan (1982, p.85), orienta as mulheres para uma “ética do cuidado”. Se é admitido o fato de que as professoras observadas mantinham a dicotomia razão/emoção em suas representações acerca dos papéis de gênero, há que se admitir também que construíram um ambiente “feminino” em suas turmas, no qual a ordem, o cuidado, a atenção ao detalhe, a afetividade e o apego eram valorizados, em detrimento de atitudes mais independentes e desafiadoras, atribuídas comumente ao sexo masculino.

A análise mais aprofundada dos dados coletados através das observações – a ser realizada no próximo capítulo – poderá esclarecer melhor como professoras e alunos(as) nas turmas observadas interagem e como esta interação influencia o comportamento de meninos e meninas diante do conhecimento trabalhado em sala de aula.

## 2.2 COMPORTAMENTO, GÊNERO E CONHECIMENTO

Nesta seção, nosso objetivo é analisar o modo como meninas e meninos observados se comportavam em relação ao conhecimento transmitido em sala de aula e como as professoras interagem com eles a partir de seu sexo. Serão expostas e discutidas as categorias selecionadas para análise do material coletado durante as observações realizadas nas quatro turmas das séries iniciais do Ciclo de Estudos Básicos (CEB) da Escola Hercília Moreira, a saber: indisciplina, demonstração de competência e estímulo da professora.

### 2.2.1 Indisciplina

Foi abordada anteriormente a relação estabelecida pelas professoras entre a indisciplina e a masculinidade, a obediência e a feminilidade. Para essas profissionais, os meninos transgrediam mais as normas estabelecidas em sala de aula, enquanto as meninas mostravam-se mais pacíficas e ordeiras. A indisciplina e



a inquietude dos meninos os tornavam mais dispersos e desorganizados no trato com os conteúdos trabalhados em sala de aula, enquanto a adequação das meninas às regras possibilitava-lhes maior concentração e organização e, em consequência, maior probabilidade de sucesso nas tarefas escolares – nem tanto por causa de sua inteligência e agilidade mental, mas por sua capacidade de esforço e dedicação.

Entende-se por indisciplina os atos que perturbam a ordem na sala de aula, que desorganizam a rotina diária de transmissão-apreensão do conhecimento sistematizado, que expõem a escola ao perigo de descumprir sua missão formadora. Constituem-se em indisciplina desde atos manifestadamente perturbadores e desorganizadores até pequenas ações rotineiras, que desviam a atenção de alunos e alunas do esquema estabelecido para a aula, do tipo: brigar com o(a) colega, sair da sala ou da carteira sem permissão, conversar com o(a) colega em hora imprópria, recusar-se a realizar tarefa escolar, ir ao quadro sem permissão, atrapalhar o(a) colega em suas tarefas escolares, criticar o(a) colega, usar objetos indevidamente, fazer barulho, comportar-se de forma não-verbal inadequadamente, falar algo inadequado, brincar em hora imprópria, proceder perigosamente.

As professoras observadas reagem a essas ações de formas diversas:

- Com expressões faciais que traduziam despreço e olhares disciplinadores, como no seguinte acontecimento, observado durante aula da professora Lígia, no dia 16 de fevereiro de 2000: “Ademar e Welington brincam de brigar. Professora Lígia olha para Welington com ar de repreensão”.
- Com admoestações ou mesmo palavras gritadas (expressas com voz irritada), como nesta passagem da aula da professora Lígia, no dia 16 de fevereiro de 2000: “Welington esmurra Haroldo. A professora Lígia diz: ‘quem gosta de dar murro é garoto mal educado.’” Também no acontecimento, observado na aula da professora Silvia e anotado em diário de campo, em 15 de março de 2000:

*A professora Silvia grita bastante [fala alto] com um garoto chamado Leo, que brinca com uma das colegas [vizinha dele no bairro em que mora]. A professora fala algumas vezes o nome de Leo [repreende]. Diz:*

*“Vou ter que trocar você de sala, esse negócio de vizinho na mesma sala não dá certo”.*

- Com tentativas de desviar a atenção do(a) aluno(a) indisciplinado(a) para atividades consideradas corretas ou com a mudança de alunos ou alunas de lugar, como mostram os exemplos abaixo, anotados durante a aula da professora Lígia, em 16 de fevereiro de 2000 e nas aulas da professora Elaine, em 17 de fevereiro e em 30 de março de 2000:
- *Professora Lígia diz para Haroldo: "Levante aí, que você tá atrapalhando ele [Wellington] a fazer o trabalho dele" [separa os dois e coloca Haroldo sentado perto de Ana];*
- *Sandro e Igor estão assoviando. A professora Elaine propõe um concurso de assovios após a aula [para evitar o barulho no momento];*
- *A turma está bastante inquieta. Viviane, Marcelo e outros brincam com um aviãozinho de papel. Elaine tenta fazer com que abram o livro na página indicada.*

Ações normatizadoras do comportamento das crianças foram notadas durante todas as aulas observadas. Os atos considerados indisciplinados eram invariavelmente recebidos com tentativas de correção, como as mostradas acima. Assim é que, nas primeiras aulas do ano letivo de 2000, as professoras estimularam alunos e alunas a discutirem sobre ações permitidas ou proibidas em sala de aula: o que se podia e o que não se podia fazer, escrevendo-as num grande cartaz que era colocado em um lugar bem visível, para que as crianças se lembrassem do que tinha sido combinado. Essas tentativas de correção reportam-nos ao trabalho de Foucault (1987), que reconhece a escola – assim como o hospital e o quartel – como um local de disciplinamento e de controle dos indivíduos, fabricando corpos submissos e dóceis, cujo funcionamento deve ser minuciosamente conhecido, a fim de que suas forças possam ser exaustivamente utilizadas. Este poderio sobre os corpos se exerce de forma discreta e com instrumentos simples: “[...] o olhar hierárquico, a sanção normalizadora, e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 1987, p. 143). Acrescenta ainda este autor:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Ora, um indivíduo dominado é ordeiro, obediente, pacífico, organizado. Este corpo domado interessa à escola, é o sujeito perfeito do conhecimento escolar. “Ordeira” e “organizada” são os adjetivos usados pelas professoras das turmas observadas para caracterizar a forma pela qual as meninas lidam com o conhecimento trabalhado em sala de aula e são estas as características que a maioria dessas meninas manifesta no trato com suas tarefas<sup>12</sup>. A indisciplina, a inquietude, a possibilidade de transgredir e subverter normas é imputada aos meninos e por eles manifestada.

Tal realidade planta no seio da prática educativa uma contradição, já que suas ações pedagógicas são pautadas em ideais construtivistas de incentivo ao pensamento crítico e criativo: em muitos casos, a criatividade e a crítica estão atreladas à possibilidade de inovar, de transgredir e subverter normas estabelecidas. No discurso da professora Silvia, anotado durante a entrevista com ela realizada, exposto e discutido no capítulo anterior (verbalizando suas idéias sobre as diferenças sexuais na apreensão do conhecimento), percebe-se que a agilidade mental, a capacidade de chegar rapidamente à conclusão de um pensamento, de ter *insights* rápidos, é atribuída aos meninos – também considerados mais transgressores e indisciplinados, dispersos e desorganizados. As meninas teriam que passar por um processo mais demorado de organização e sistematização dos dados para chegarem a uma conclusão generalizável, ou seja, teriam que realizar um esforço maior para abstrair.

O ideário que imputa dificuldade às mulheres para o pensamento abstrato – e que se encontra como pano de fundo de discursos como o da professora acima citada – tem suas raízes na histórica dedicação feminina ao cuidado com as demais pessoas – criar filhos, cuidar da casa e do esposo; com o passar do tempo, se estende ao mundo profissional – ensinar, curar, aconselhar (PASSOS, 1996; 1999). A

---

<sup>12</sup> Observamos os desenhos feitos pelas crianças que participaram deste estudo e notamos que a maioria das meninas produzia desenhos mais avançados na escala desenvolvimental que a maioria dos meninos. Os desenhos delas eram mais detalhados, mais coloridos, mais limpos que os deles.

missão de cuidar de pessoas exige operações de pensamento diferentes daquelas necessárias ao pensamento generalizante e ao julgamento imparcial (GILLIGAN, 1982). Também Tronto (1997, p.191), assim se refere a essa questão:

Na perspectiva de cuidar, o que é importante não é chegar à decisão correta, compreendida como a maneira pela qual um indivíduo abstrato gostaria de ser tratado nessa situação, mas as de satisfazer as necessidades de um outro específico ou preservar as relações de cuidado existentes.

De acordo com essa perspectiva, as mulheres construíram uma maneira de pensar que privilegia os detalhes e as circunstâncias presentes, que julga com base na responsabilidade por situações específicas e nos relacionamentos interpessoais, em detrimento de conclusões abstratas (TRONTO, 1997). Em contrapartida, há a convicção, socialmente forjada, de que aos homens é própria a racionalidade imparcial, desinteressada e não circunstancial, relacionada à motivação pelo mundo externo, pela ação e pelo movimento, em detrimento da introspecção, dos sentimentos e das ligações afetivas. Tais características, diferenciadas quanto ao gênero, remontam a uma forma de processar o conhecimento que é organizada, detalhista e parcimoniosa – feminina – ou criativa, prática, indisciplinada – masculina.

Reportando-nos aos dados coletados, constatamos o quanto esta dicotomia se reproduzia nas ações das crianças, principalmente no que diz respeito à indisciplinada e ao gosto pelo movimento, mesmo quando consideramos a abertura que a pós-modernidade tem proporcionado à experimentação de novas formas de pensar e conceber o mundo, tanto para homens quanto para mulheres.

Vejamos a Tabela 1, que expõe o número e a porcentagem de ocorrências de indisciplinada nas aulas observadas, levando-se em consideração o viés de gênero<sup>13</sup>.

**TABELA 1** – OCORRÊNCIAS DE COMPORTAMENTOS CARACTERIZADOS POR INDISCIPLINA, DE ACORDO COM O GÊNERO

Profesoras	Data	Ocorrências Meninas	%	Ocorrências Meninos	%	Meninas Presentes	%	Meninos Presentes	%	Tempo de Observação
	16.02.00	01	5,88	16	94,12	04	44,44	05	55,56	2h

<sup>13</sup> Para o cálculo dos percentuais, tomamos o somatório de ocorrências de comportamentos de indisciplinada – por gênero – em cada dia de aula.

Profes- sor- as	Data	Ocorrên- cias	%	Ocorrên- cias	%	Meninas Presentes	%	Meninos Presentes	%	Tempo de Observação
		Meninas		Meninos						
<b>Lígia</b>	21.02.00	08	34,78	15	65,22	05	62,50	03	37,50	2h e 25min
	14.04.00	05	50,00	05	50,00	07	58,33	05	41,67	2h
	21.09.00	01	20,00	04	80,00	07	58,33	05	41,67	1h
<b>Elaine</b>	17.02.00	01	6,25	15	93,75	03	37,50	05	62,50	2h
	13.03.00	00	00	17	100,0	08	47,06	09	52,94	3h
	30.03.00	07	38,89	11	61,11	07	43,75	09	56,25	2h e 35min
	12.04.00	01	12,50	07	87,50	10	50,00	10	50,00	2h e 20min
<b>Silvia</b>	18.02.00	01	50,00	01	50,00	03	27,27	08	72,73	1h
	22.03.00	03	33,33	06	66,67	06	37,50	10	62,50	2h e 50min
	23.03.00	07	25,93	20	74,07	05	35,71	09	64,29	2h e 25min
	04.04.00	06	60,00	04	40,00	04	26,67	11	73,33	1h e 50min
<b>Silvia</b>	15.03.00	02	15,38	11	84,62	05	55,56	04	44,44	1h e 25min
	11.04.00	00	00	14	100,0	04	66,67	02	33,33	2h
	07.06.00	03	27,27	08	72,73	06	54,55	05	45,45	1h e 30min
	TOTAL	46	23,00	154	77,00	84	46,15	100	53,85	30h e 20 min
	MÉDIA	-----	-----	-----	-----	-----	47,06	-----	52,94	-----

Em onze das quinze aulas acima tabuladas, a porcentagem em relação ao número total de ocorrências de indisciplina – por dia de aula – foi maior para os meninos; em uma delas, foi maior para as meninas; em três, foi a mesma para meninos e meninas. Em nove aulas, essa porcentagem foi desproporcionalmente maior para os meninos e em nenhuma delas o foi para as meninas, considerando-se “desproporcionalmente maiores” os percentuais acima de 70% do número total de ocorrências, por sexo.

A Tabela 1 ilustra, quantitativamente e de maneira geral, a predominância de comportamento indisciplinado entre os meninos, confirmando, no âmbito da escola estudada, o poder do discurso dominante na estruturação de formas diferenciadas de ação e pensamento para homens e mulheres, mesmo num ambiente em que outras representações acerca das diferenças de gênero<sup>14</sup> já habitam o pensamento das educadoras. Ora, a relação – social e historicamente forjada – entre a masculinidade e o mundo público, o comportamento assertivo e agressivo, a ação prática e o pensamento objetivo e entre a feminilidade e o mundo privado, a disciplina e a passividade, o pensamento concreto e contextual (ARENDR, 1991; WILLSHIRE, 1997; PASSOS, 1999; GILLIGAN, 1982; BELENKY; CLINCHY; GOLDBERGER; TARULE, 1986; BARRS, 1994; HODGEON, 1994) consistem no principal foco de interesse do presente trabalho.

Consideremos que as médias dos percentuais de meninos (52,94%) e meninas (47,06%) presentes em sala de aula não distam muito uma da outra,

<sup>14</sup> Admitindo a igualdade de direitos, concebendo iguais possibilidades de acesso ao conhecimento para homens e mulheres, valorizando razão e emoção como formas inseparáveis de conhecimento do mundo.

quantitativamente, fato que reforça a aceitabilidade da discussão implementada acerca dos dados aqui relatados. Outro fator a ser levado em consideração é o tempo de observação em cada aula, que, embora varie entre uma (mínimo tempo de observação) e três horas (máximo tempo de observação), em oito das aulas observadas (53,33% das aulas) está entre duas horas e duas horas e trinta minutos, estabelecendo um tempo relativamente uniforme de observação. Ademais, havia, em cada turma, determinados alunos e alunas que transgridiam as regras estabelecidas em maior proporção, havendo sempre um maior número de meninos indisciplinados que de meninas indisciplinadas. Por exemplo, durante a aula da Professora Elaine, no dia 13.03.2000, constatamos que, ao longo de três horas, tempo máximo de duração das observações, não houve ocorrências de indisciplina entre as meninas, que demonstraram comportamento condizente com as regras de convivência estabelecidas. Três dos meninos presentes (Igor, Marcelino e Sandro) foram os responsáveis pela maior parte das ocorrências, fato que se repetiu em todas as aulas observadas. Notemos que, nessa turma (em 17.02, 13.03, 30.03 e 12.04 de 2000), a percentagem de ocorrência de indisciplina foi sempre maior para os meninos.

Considerando as médias conseguidas a partir da razão entre o número de ocorrências em cada dia de aula e o número de meninos e meninas presentes, se mantém a predominância de ocorrências de comportamentos de indisciplina entre os meninos, como podemos observar na Figura 5.

PROFESSORA	DATA	MÉDIA MENINAS	MÉDIA MENINOS	DIFERENÇA MÉDIAS	TEMPO DE OBSERVAÇÃO
<b>LÍGIA</b>	16.02.2000	0,25	3,20	2,95	2h
	21.02.2000	1,60	5,00	3,40	2h e 25 min
	14.04.2000	0,71	1,00	0,29	2h
	21.09.2000	0,14	0,80	0,66	1h
<b>ELAINE</b>	17.02.2000	0,33	3,00	2,67	2h
	13.03.2000	0,00	1,89	1,89	3h
	30.03.2000	1,00	1,22	0,22	2h e 35min
	12.04.2000	0,10	0,70	0,60	2h e 20min
<b>ALDA</b>	18.02.2000	0,33	0,13	0,20	1h
	22.03.2000	0,50	0,60	0,10	2h e 50 min
	23.03.2000	1,40	2,22	0,82	2h e 25min
	04.04.2000	1,50	0,36	1,14	1h e 50 min
<b>SÍLVIA</b>	15.03.2000	0,40	2,75	2,35	1h e 25 min
	11.04.2000	0,00	7,00	7,00	2h

	07.06.2000	0,50	1,60	1,10	1h e 30min
<b>TOTAIS</b>	-----	8,76	31,47	22,71	30h e 20min

**FIGURA 5** – QUADRO DAS MÉDIAS DAS OCORRÊNCIAS DE COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA, DE ACORDO COM O GÊNERO

Ao abordamos essa forma de apresentação dos dados, consideremos alguns pontos:

- No dia 11.04.2000, observamos a maior média de comportamentos de indisciplina entre os meninos, enquanto as meninas tiveram média zero. Tal fato ocorreu na turma da professora Silvia, que passou grande parte do tempo da aula a reclamar com um dos meninos presentes (Leo), cujo comportamento transgressor causava grande incômodo ao corpo docente e administrativo da escola<sup>15</sup>. As meninas presentes obedeceram às regras de convivência estabelecidas. Verificamos essa situação nas aulas de 15.03.2000 e 07.06.2000, nas quais também constatamos maior média de comportamentos de indisciplina entre os meninos. Consideremos que a atitude ríspida da professora em relação à indisciplina, não conseguiu suprimir esses comportamentos nos meninos, mas os manteve controlados entre as meninas.
- No dia 21.02.2000, verificamos uma alta média de indisciplina entre os meninos e a mais alta média de comportamentos de indisciplina entre as meninas. No transcorrer dessa aula, as crianças (meninas e meninos) se mostravam agitadas e barulhentas. Imputamos tal comportamento à novidade da presença da observadora e da professora – este era o segundo dia de observação e o quarto dia de aula nesta turma. A professora Lígia dirigiu-se muitas vezes a um dos meninos (Wellington), que se comportava de maneira indisciplinada e algumas vezes a uma das meninas (Gabriele), que, embora com menor frequência, também demonstrava indisciplina. Nos dias posteriores (14.04.2000 e 21.09.2000), caíram as médias para os

<sup>15</sup> Tecemos comentários acerca do comportamento de Leo no Capítulo 1 do presente trabalho.

meninos e as meninas permaneceram com médias mais baixas, o que pode ser atribuído às ações limitantes da professora, ao longo do tempo, e à incorporação da observadora à rotina da sala de aula.

- Na turma da Professora Elaine, constatamos que as médias de indisciplina, para os meninos, foram bastante altas nos dois primeiros dias de observação, caindo nos dois outros. Como aconteceu na turma da professora Ligia, a ação limitante da professora, predominantemente voltada para os meninos, surtiu efeito, resultando em sua maior adaptação às regras de convivência em sala de aula. Em relação às meninas, no dia 13.03.2000, não foram constatadas ocorrências de indisciplina, enquanto houve alta média entre os meninos. Essa aula transcorreu de forma rotineira. Nenhuma atividade extra (diferenciada) foi implementada pela professora. As ocorrências de indisciplina se deveram, principalmente, a três dos meninos presentes (Igor, Marcelino e Sandro) que falavam, transgrediam e interferiam mais durante as atividades e recebiam mais estímulo da professora<sup>16</sup>. As meninas se mantinham mais comportadas e menos participativas. Entretanto, durante a aula do dia 30.03.2000, a média de indisciplina das meninas aumentou. Nesse dia, a professora separou os alunos em dois grupos, juntando as meninas em um deles e os meninos em outro. O agrupamento pode ter encorajado as meninas a romperem a ordem estabelecida. Constatamos, assim, que o recurso didático aplicado pela professora exerceu influência sobre as manifestações de indisciplina em sala de aula. Entretanto, ainda que a quantidade de atos indisciplinados de meninos e meninas aumentasse ou diminuísse em função da atividade desenvolvida, notamos que a transgressão era sempre mais freqüente entre os meninos, em todas as turmas observadas.
- Na turma da professora Alda, a média de comportamentos de indisciplina das meninas superou a dos meninos, em 18.02.2000 e 04.04.2000. Observemos que a diferença entre as médias de meninas e meninos foi significativa no dia 04.04.2000. Neste dia, durante o tempo da observação, foi realizado um “bingo de letras” e uma discussão sobre as dependências

---

<sup>16</sup> Na turma da Professora Elaine, quatro meninos, dentre eles os três citados, mostravam-se sempre mais inquietos, barulhentos e desafiadores, exercendo forte influência sobre o comportamento dos demais.



físicas da escola. As crianças, meninos e meninas, mostraram-se participativas e envolvidas nas atividades implementadas. Um dos meninos (Danilo) aproveitou-se da relativa liberdade concedida para movimentar-se pela sala e aliar-se a uma das meninas (Luciana) para cantar o “hino da escola”, procedimento repreendido pela professora. A maior parte dos atos de indisciplina, entretanto, foram apresentados por Luciana, menina que mostrava atitudes de desafio, crítica e indisciplina consideradas “masculinas” no contexto estudado. Neste dia, encontrava-se especialmente inquieta (não conseguimos apreender os motivos), tentando chamar sobre si a atenção da turma, da professora e da observadora.

Outro aspecto a ser destacado é a distribuição dos atos de indisciplina por subcategorias, tanto para as meninas quanto para os meninos, permitindo uma visão mais acurada de como e quanto transgridem ambos os sexos nas séries iniciais da Escola Hercília Moreira. Na Tabela 2, a seguir, estão quantificadas as ocorrências de indisciplina, por sexo, levando-se em consideração cada subcategoria. Foram consideradas as quinze aulas, discriminadas na Tabela 1, ao contarmos o número de ocorrências das subcategorias. A soma das ocorrências em cada uma delas foi a base para o cálculo das porcentagens para meninos e meninas.

**TABELA 2 – OCORRÊNCIAS DE COMPORTAMENTOS CARACTERIZADOS POR INDISCIPLINA, DE ACORDO COM O GÊNERO, EM CADA SUBCATEGORIA**

SUBCATEGORIA	TOTAL MENINOS	%	TOTAL MENINAS	%
Atrapalhar colega em tarefas escolares	07	87,50	01	12,50
Brigar com colega	20	86,96	03	13,04
Brincar em hora imprópria	11	91,67	01	8,33
Comptº não-verbal inadequado	17	80,95	04	19,05
Conversar com colega em hora imprópria	12	75,00	04	25,00
Criticar colega	08	88,89	01	11,11
Falar algo inadequado	03	37,50	05	62,50
Fazer barulho	16	69,57	07	30,43
Ir ao quadro sem permissão	04	57,14	03	42,86
Proceder perigosamente	02	100,0	00	00,00
Recusar-se a realizar tarefa escolar	07	77,78	02	22,22
Sair da sala ou da carteira sem permissão	33	75,00	11	25,00
Usar objetos indevidamente	14	77,78	04	22,22

TOTAL	154	77,00	46	23,00
-------	-----	-------	----	-------

A Tabela 2 mostra que os meninos e meninas diferiam tanto na quantidade de atos de indisciplina quanto na forma pela qual cada gênero transgridia. É significativo notar que as subcategorias “proceder perigosamente”, “brincar em hora imprópria”, “atrapalhar colega em tarefas escolares”, “criticar colega”, e “brigar com colega” tiveram porcentagens de ocorrência bem maiores entre os meninos que entre as meninas. Este fato reforça a afirmação de que, no contexto estudado, repetia-se a secular separação entre atributos masculinos e femininos, tanto no discurso das professoras quanto no comportamento das crianças; os atos dos meninos, em sua maioria, remetiam ao movimento, à inquietação e à participação em situações arriscadas. Os meninos eram também mais afeitos a emitir opiniões críticas, mesmo que pejorativas, em relação aos(às) colegas, o que remetia a uma maior motivação para competir, a exemplo dos episódios a seguir relatados, acontecidos na turma da Professora Elaine, em 17.02.2000. Neles, alunos criticavam alunas explicitamente ou implicitamente, tentando desqualificá-las:

*Tiago pede para sair para beber água [...] Tiago chega e Ígor sai. Ígor volta à porta e diz: "Tem uma menina ali que é panela..." é Pâmela, mas chamam ela de panela.*

*Sandro e Dorival se referem a Eliane como alguém que não vai conseguir realizar a tarefa escolar, alguém que "não sabe".*

*Sandro diz: "Ela não estudava lá na sala da gente."*

*Denivaldo diz: "Mas é sério mesmo, ela não sabe não!"*

*Pró: "Você é que está pensando que ela não sabe, Dorival."*

Apenas a subcategoria “falar algo inadequado” [falar quando não é autorizado(a) pela professora, falar coisas que sugiram violência ou crueldade, xingar] teve porcentagem de ocorrência maior entre as meninas, ao passo que os meninos se mostraram mais indisciplinados. Este dado acusa a construção – pela maior parte das meninas das turmas observadas – de uma forma menos motora e mais verbal de demonstrar agressividade ou de se contrapor a uma dada situação.

“Falar algo inadequado” também nos reporta à metáfora de “ganhar voz”, identificada no estudo de Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1986) sobre as mulheres e o conhecimento, na medida em que as meninas referidas – em sua maioria, e na maior parte do tempo, silentes e pacíficas – desobedeciam através da fala, ou seja, mostravam que também tinham voz e que podiam sair de uma posição de silêncio “[...] na qual experienciam a si mesmas como pessoas sem mente e sem voz, sujeitas à autoridade externa” (BELENKY; CLINCHY; GOLDBERGER; TARULE, 1986, p. 15, tradução nossa) para reivindicar um lugar intelectualmente ativo em sala de aula.

Tais constatações, além de apontarem para as maneiras pelas quais meninos e meninas transgridem a ordem estabelecida em sala de aula, evidenciam discursos em que a masculinidade é relacionada à ação, ao movimento<sup>17</sup>, à praticidade e objetividade de raciocínio e a feminilidade é vinculada aos relacionamentos interpessoais, ao comportamento pacífico, ao detalhismo e à subjetividade nos julgamentos (GILLIGAN, 1982).

Em concordância com esta perspectiva – e estabelecendo uma relação entre o feminino, o masculino e o conhecimento – estão os achados de Hodgeon (1994), cuja pesquisa versou sobre o desenvolvimento de crianças inglesas em atividades de leitura, nos primeiros anos escolares. Essa autora constatou, no que concerne à leitura, que as meninas se saiam melhor que os meninos. Constatou, além disto, preferências diferenciadas em relação aos temas escolhidos por ambos os sexos, relacionando esta diferenciação à orientação das meninas para os relacionamentos e a introspecção, e dos meninos para a ação voltada ao mundo externo, como mostram as passagens abaixo:

As mães em meu estudo declararam que suas meninas, quando bem pequenas, “sempre me seguiam” e “nunca me deixavam”. Os meninos se comportavam diferentemente. Como disse a mãe de Russel: “ele sempre saía sozinho e brincava com Lego ou outros brinquedos parecidos, ele não se importava tanto com as outras pessoas”. Se as meninas estão acompanhando mais os adultos que os meninos, e estão mais preparadas para compartilhar leitura, escrita e outras atividades direcionadas por adultos, então é razoável que elas adquiram maior experiência com livros (HODGEON, 1994, p. 52, tradução nossa).

[...] meninos se voltavam mais para histórias em quadrinhos, que ainda exibiam forte influência de gênero – por exemplo, aquelas com temas semicientíficos, “temas de violência e terror”, como White (1990) os

---

<sup>17</sup> Ao brigarem, os meninos observados, além de proferirem provocações verbais, esmurravam, batiam e chutavam os demais, ao passo que as meninas apenas proferiam provocações verbais.

denomina. Meninas gostavam de histórias em quadrinhos com temas de assistência social e negociação, como também aqueles baseados na cultura pop [...] (HODGEON, 1994, p. 53, tradução nossa).

Aos oito anos de idade as meninas da amostra iniciavam e sustentavam sua própria leitura. Sua motivação como leitoras estava bem estabelecida [...] Os meninos tinham uma experiência diferente. Suas experiências com leitura em casa tinham que ser iniciadas pelos adultos. A mãe de Martin tinha dificuldade em “trazê-lo da rua para dentro de casa”. A mãe de Graeme disse que “nós líamos mais no inverno, quando ele não estava brincando fora [...]” (HODGEON, 1994, p. 55, tradução nossa).

Estas afirmações, bem como os resultados até aqui discutidos, demonstram que as meninas são alvo mais vulnerável dos procedimentos disciplinares (FOUCAULT, 1987). No contexto estudado, elas efetivamente se mantinham mais quietas, mais silenciosas e se arriscavam menos (ou não se arriscavam) em empreitadas perigosas. Em consequência, adaptavam-se mais facilmente ao modelo de ensino-aprendizagem levado a efeito pela escola estudada<sup>18</sup>. De acordo com as perspectivas teóricas que embasam o presente trabalho, tal modelo de comportamento está relacionado com formas específicas de pensamento e de trato com o conhecimento (GILLIGAN, 1982; BELENKY; CLINCHY; GOLDBERGER; TARULE, 1986; BARRS, 1994; HODGEON, 1994).

Diante da indisciplina de seus alunos e alunas, as professoras observadas ora reagiam de forma que consideramos sintônica – respondendo em tom brando [admoestando-os(as) brandamente], estimulando os(as) alunos(as) a integrarem-se nas tarefas realizadas no momento, trocando idéias com eles(elas) sobre seu comportamento ou criticando-os(as) brandamente – ora de forma que consideramos não-sintônica – reclamando com eles(elas), lançando-lhes olhares intimidativos, ameaçando-os, criticando-os acerbamente [de forma a se sentirem envergonhados(as) ou humilhados(as)], trocando-os(as) de lugar, negando-lhes atenção. Usamos a expressão “crítica branda” para designar intervenções críticas das professoras que não visavam à desqualificação ou humilhação do(a) aluno(a), mas que não eram, necessariamente, construtivas, e a expressão “crítica acerba”, que pode ser lida como crítica dura, severa ou cruel.

---

<sup>18</sup> Consideremos a importância que as professoras observadas imputavam ao silêncio e à disciplina e lembremos, como foi apontado em capítulos anteriores, que constatamos discrepância entre algumas das ações levadas a efeito pela escola e a filosofia pedagógica adotada.

Na Tabela 3 aparecem, quantificadas, as reações das professoras aos atos de indisciplina de seus(suas) alunos(as). O número de ocorrências de indisciplina foi maior para os meninos que para as meninas, conseqüentemente, o número de respostas das professoras à indisciplina daqueles foi também maior. Em função disto, não comparamos as porcentagens das respostas das professoras em cada subcategoria, mas tomamos cada subtotal como referência para as porcentagens:

**TABELA 3** – Reações das professoras às manifestações de indisciplina de alunos e alunas

RESPOSTAS SINTÔNICAS	MENINOS	%	MENINAS	%
ADMOESTAÇÃO	52	74,29	16	72,73
DESVIO DA ATENÇÃO DO(A) ALUNO(A)	12	17,14	04	18,18
CRÍTICA BRANDA	03	4,29	01	4,55
TROCA DE IDÉIAS	03	4,29	01	4,55
SUBTOTAL	70	100,00	22	100,00
CRÍTICA ACERBA	06	13,33	01	16,67
RECLAMAÇÃO	15	33,33	01	16,67
TROCA DE LUGAR	05	11,11	02	33,33
OLHAR INTIMIDATIVO	02	4,44	01	16,67
AMEAÇA	16	35,56	01	16,67
NEGAÇÃO DE ATENÇÃO	01	2,22	00	0,00
SUBTOTAL	45	100	06	100,00
<b>TOTAL</b>	<b>115</b>	<b>-----</b>	<b>28</b>	<b>-----</b>

Ao observarmos a Tabela 3, podemos notar, no que diz respeito às respostas sintônicas, que as admoestações eram predominantes tanto para as meninas quanto para os meninos. Ora, entendemos por “admoestação” atos ou palavras de advertência, avisos, conselhos ou leves repreensões. Assim, sobejavam as respostas verbais “leves” ou “brandas” aos atos de indisciplina, podendo-se afirmar que as professoras observadas eram predominantemente sintônicas ao reagirem à transgressão em sala de aula, havendo um maior número de respostas para os meninos em função do maior número de ocorrências de indisciplina entre eles.

Com relação às respostas não-sintônicas, observamos que a ameaça era mais freqüentemente dirigida aos meninos. “Ameaça”, no nosso entender, implica no uso de palavras ou gestos intimidativos, em promessas de castigo ou em prenúncio de coisa desagradável /temível.

Constatamos que a ameaça – no contexto estudado – sempre assumia um tom agressivo (palavra ou gesto intimidativo ou promessa de castigo), atingindo os alunos em sua capacidade de aprender ou em sua competência para mostrar conhecimento. Deste modo, os alunos (meninos) considerados indisciplinados eram desqualificados pelas professoras, mesmo em suas tentativas de participação nas tarefas escolares (quando aconteciam em momentos impróprios), como mostram os acontecimentos reproduzidos a seguir:

*A Professora trabalha com a turma números antecessores e sucessores. Leo fala um número, mas não é a sua vez de falar. A professora diz: “se você continuar falando eu, eu, eu vou tirar os pontos que você fez. Só basta levantar o braço, eu tenho dois olhos prá ver”.*

*Sandro reclama que Marcelino lhe chama de doente mental. A professora diz: “acho bom, ao invés de chamar o colega de doente mental [...] ajudar [...] a ler isso aqui [...] tá? A gente está aqui prá fazer alguma coisa [...] aí conversa eu, você, Zélia, seu pai prá gente ver qual é o caso, o que é mesmo que você tá querendo [...] Olha só, eu tô interrompendo a leitura dessa brincadeira aqui só prá dar atenção a vocês dois [...] vamos respeitar, vai depender de vocês, então combinado.”*

*Professora para Danilo: “você perturbou o tempo inteiro, não vou deixar sair sem terminar.”*

*A professora diz para a observadora: “Leo é um caso de psicopedagogo. Ó prá ali ó” [Leo pega nas trancinhas da colega, diz não à professora]. A professora diz: “será que vai ser preciso seu pai voltar aqui de novo e fazer o que ele fez? Será que você só fica bem assim?” [A professora fala que o pai de Leo o espanca e que por isso ele só obedece com pancada].*

*Professora: “Leo, você vai ficar na secretaria até você decidir estudar.”*

*A professora se irrita e toma o crachá das mãos de Leo. Olha para a observadora e diz: “crianças assim tem que chamar o CENAP, não é com o professor, não... Vou falar com Zélia [diretora] para escrever, se ela não escrever, escrevo eu.”*

*Leo está com um chapéu de papel na mão. A professora diz: “você com este chapéu na mão até eu tomar ... não vai passar disso, é? Chegam as férias de junho e você nada fez!”*

Através dessas intervenções, as professoras ratificavam uma posição ambivalente em relação à capacidade intelectual masculina. Os meninos eram considerados dispersos e pouco atentos às tarefas propostas, mas também mentalmente ágeis, práticos e capazes, como demonstram as falas seguintes:

“Uma coisa que eu tava observando também... é as brincadeiras, né, como eles conseguem [...] trazer prá sala, e ali, se deixar, o espaço é deles, eles querem jogar até bola de gude, aviãozinho e as meninas não trazem isso prá sala [...] a brincadeira mesmo e assim, eles trazem, eles trazem, eles se agarram aqui, eles querem... se eu permitir eles ali, eles tomam conta e não se faz mais nada, e é só aquilo, tá, o tempo todo, só aquilo desde a discussão, de discutir o futebol, ah, jogar bolinha de papel, ah, jogar aviãozinho de papel, a bola de gude, a bola mesmo, né, de futebol, as figurinhas de futebol, então assim, se abrir espaço prá isso eles não querem mais nada, é... assumir mesmo o ritmo, com orientação, né” (Professora Elaine).

“Os meninos são mais inquietos, têm maior dificuldade de concentração, dificuldade de aprendizagem; as meninas se interessam mais. É mais difícil você manter a concentração deles, mantê-los atentos por mais tempo [...] o menino, não é que ele tenha dificuldade, não é isso que eu quero colocar, não é dificuldade de conhecimento, mas acho que é o tempo de maturação [...]” (Professora Lígia).

“O homem é aquela coisa mais bruta, ele pode ser excelente aluno, mas ele não tem aquele cuidadinho que a menina tem [...]” (Professora Silvia).

Nestas falas, as professoras Elaine, Lígia e Silvia imputaram aos meninos imaturidade, indisciplina, dispersão e movimento, características que dificultariam a pretensa missão educativa de propiciar às crianças a construção de conhecimentos.

Contudo, estas mesmas falas atribuíram aos meninos vivacidade, criatividade, ludicidade e excelência intelectual, repetindo discursos milenares e ainda correntes (SCHOTT, 1996), que separam caminhos diferenciados de conhecimento do mundo para homens e mulheres.

Voltando à Tabela 3, observamos que, dentre as respostas não sintônicas ao comportamento transgressor das meninas, predominava a “troca de lugar”. Esta forma de intervenção se mostrava mais branda, menos incisiva e agressiva que as ameaças lançadas aos meninos indisciplinados, como podemos constatar nas duas ocorrências verificadas durante as observações:

*Paula diz: “Pró ô pró, não vou fazer, não [desenhar lagarta no papel], não vou fazer 'largata', não.” Leo olha o caderno de Paula, a professora separa os dois, Paula chora.*

*Léo, José e Regina estão desenhando no quadro negro. A professora manda primeiramente Leo sair, depois o faz com os outros dois.*

O tom mais brando das intervenções das professoras em relação às meninas marca uma diferenciação no tratamento das transgressões aos mandatos escolares e reforça a hipótese de que as alunas vêm construindo – em função dos discursos correntes sobre a relação entre a feminilidade, a masculinidade e o conhecimento – um modo mais adaptável e mais afeito à recepção pacífica e ordeira do conhecimento escolar. Através da análise da subcategoria “demonstração de competência”, a seguir, pretendemos confirmar e ampliar a discussão desses resultados.

### **2.2.2 Demonstração de Competência**

A discussão dos dados organizados através da análise da categoria “indisciplina” confirma o discurso das professoras acerca das diferenças de gênero na apreensão do conhecimento. Ao analisarmos a categoria “demonstração de competência”, intentamos uma maior compreensão da *performance* dos meninos e meninas das turmas estudadas ao lidarem com o conhecimento trabalhado em sala,



bem como do ideário docente acerca da relação entre gênero e conhecimento escolar.

Entendemos por “demonstração de competência”: responder às solicitações da professora, manifestar-se espontaneamente, mostrar tarefa escolar à professora, ajudar colega a resolver tarefa escolar, tomar a iniciativa de ir ao quadro, duvidar da competência do(a) colega. Selecionamos mais uma subcategoria que, apesar não significar "demonstração de competência", pode nos trazer importantes informações acerca da atitude dos alunos(as) ao lidarem com o conhecimento, qual seja: "duvidar da própria competência".

A Tabela 4, a seguir, mostra, numa perspectiva geral, o número e o percentual das ocorrências de demonstração de competência, visando a introduzir a discussão dos dados coletados.

**TABELA 4 – NÚMERO E PORCENTAGEM DE OCORRÊNCIAS DE DEMONSTRAÇÃO DE COMPETÊNCIA, DE ACORDO COM O GÊNERO, EM CADA AULA**

Profesoras	Data	Ocorrências Meninas	%	Ocorrências Meninos	%	Meninas Presentes	%	Meninos Presentes	%	Tempo de Observação
<b>Ligia</b>	16.02.00	01	25,00	03	75,00	04	44,44	05	55,56	2h
	21.02.00	43	55,84	34	44,16	05	62,50	03	37,50	2h e 25min
	14.04.00	17	41,46	24	58,54	07	58,33	05	41,67	2h
	21.09.00	02	50,00	02	50,00	07	58,33	05	41,67	1h
<b>Eriane</b>	17.02.00	06	35,29	11	64,71	03	37,50	05	62,50	2h
	13.03.00	17	44,74	21	55,26	08	47,06	09	52,94	3h
	30.03.00	01	33,33	02	66,67	07	43,75	09	56,25	2h e 35min
	12.04.00	19	65,52	10	34,48	10	50,00	10	50,00	2h e 20min
<b>Aida</b>	18.02.00	01	6,67	14	93,33	03	27,27	08	72,73	1h
	22.03.00	01	25,00	03	75,00	06	37,50	10	62,50	2h e 50min
	23.03.00	11	35,48	20	4,52	05	35,71	09	64,29	2h e 25min
	04.04.00	03	27,27	08	72,73	04	26,67	11	73,33	1h e 50min
<b>Silvia</b>	15.03.00	12	26,09	34	73,91	05	55,56	04	44,44	1h e 25min
	11.04.00	58	77,33	17	22,67	04	66,67	02	33,33	2h
	07.06.00	02	100,00	00	00,00	06	54,55	05	45,45	1h e 30min
	TOTAL	194	48,87	203	51,13	84	45,65	100	54,35	29h
	MÉDIA	-----	-----	-----	-----	-----	47,06	-----	52,94	-----

Observando a Tabela 4, concluímos que em dez das quinze aulas analisadas houve um percentual maior de ocorrências da categoria “demonstração de competência” entre os meninos que entre as meninas e que, em três dessas aulas, a diferença entre os percentuais de demonstração de competência foi igual ou superior a 25%. Ao abordarmos os dados, baseando-nos somente no que mostra

essa tabela, podemos afirmar que os meninos demonstravam mais competência que as meninas e que, juntamente com a motivação para o movimento, a indisciplina e o privilegiamento do mundo externo, os meninos também evidenciaram maior segurança para externalizar o que aprenderam e maior coragem para levantar questões acerca do conteúdo discutido em sala.

Se atentarmos para as médias conseguidas a partir da razão entre o número de ocorrências em cada dia de aula e o número de meninos e meninas presentes, constatamos que se mantém a predominância de ocorrências de demonstração de competência entre os meninos, como demonstra a Figura 6 a seguir:

PROFESSORA	DATA	MÉDIA MENINAS	MÉDIA MENINOS	DIFERENÇA MÉDIAS	TEMPO DE OBSERVAÇÃO
<b>LÍGIA</b>	16.02.2000	0,25	0,60	0,35	2h
	21.02.2000	8,60	11,33	2,73	2h e 25 min
	14.04.2000	2,43	4,80	2,37	2h
	21.09.2000	0,28	0,40	0,12	1h
<b>ELAINE</b>	17.02.2000	2,00	2,20	0,20	2h
	13.03.2000	2,12	2,33	0,21	3h
	30.03.2000	0,14	0,22	0,08	2h e 35min
	12.04.2000	1,90	1,00	0,90	2h e 20min
<b>ALDA</b>	18.02.2000	0,33	1,75	1,42	1h
	22.03.2000	0,20	0,33	0,13	2h e 50min
	23.03.2000	1,83	2,00	0,17	2h e 25 min
	04.04.2000	0,75	0,73	0,02	1h e 50 min
<b>SILVIA</b>	15.03.2000	2,40	8,50	6,10	1h e 25 min
	11.04.2000	14,5	8,50	6,00	2h
	07.06.2000	0,33	0,00	0,33	1h e 30min
<b>TOTAIS</b>	-----	38,06	44,69	6,63	30h e 20min

**FIGURA 6** – QUADRO DAS MÉDIAS DAS OCORRÊNCIAS DE DEMONSTRAÇÃO DE COMPETÊNCIA, DE ACORDO COM O GÊNERO

Tal forma de apresentar os dados, apesar de confirmar, de uma maneira geral, os resultados conseguidos através das percentagens, suscita alguns pontos que podem enriquecer nossa discussão:

- Na turma da professora Ligia, ressaltamos as médias apresentadas no dia 21.02.2000. Houve alto índice de demonstração de competência de meninos

e meninas, se comparados aos demais dias de aula com tempo de observação equivalente. Notamos que, durante a aula, as crianças estavam agitadas e barulhentas, contudo se encontravam empenhadas nas atividades propostas, que consistiram no relato dos acontecimentos do final de semana, em uma discussão sobre os habitantes do mar, na discussão sobre regras de convivência em sala de aula, em um jogo envolvendo números, no conto e reconto de uma fábula. A professora mostrava-se disponível para ouvir alunos e alunas e responder às suas demandas, bem como demonstrava habilidade em utilizar assuntos emergentes da interação grupal para propor tarefas. Imputamos, portanto, ao clima vivido em sala de aula o alto índice de demonstração de competência entre as crianças. Ao contrário, no dia 16.02.2000, as médias de demonstração de competência foram baixas, embora a professora tivesse proposto tarefas descontraídas, como por exemplo, um jogo em que alunos e alunas se apresentaram e uma brincadeira muito apreciada pelas crianças (boca de forno). Este era, entretanto, o primeiro dia de aula nesta turma; inicialmente, as crianças se mostraram relutantes para expor suas idéias, revelando uma maior espontaneidade somente durante a brincadeira “boca de forno”.

- Na turma da professora Elaine, observamos que as médias de demonstração de competência de meninos e meninas diminuíram nos dois últimos dias de observação. No dia 30.03.2000, a distribuição dos alunos em grupos, por sexo, para a realização de atividade de colagem, propiciou oportunidade para a indisciplina tanto de meninos quanto de meninas. Assim, eles e elas se mostraram dispersos, saindo da sala com frequência e demonstrando desinteresse pelas atividades propostas pela professora. No dia 12.04.2000, as médias de demonstração de competência aumentaram em relação à aula observada anteriormente, havendo uma média maior entre as meninas. As tarefas trabalhadas (não incluindo jogos incentivadores de movimento corporal), e a postura da professora (que passou de carteira em carteira, verificando o andamento dos exercícios, corrigindo cada tarefa individualmente), resultaram num clima de concentração. Meninos e meninas se voltaram para a realização das tarefas propostas (ditado de palavras, identificação de letras, identificação de antecessores e sucessores de números). Os meninos, entretanto, se mostraram mais inquietos e menos

competentes, enquanto três das meninas presentes evidenciaram segurança na realização das tarefas, ensinando um dos meninos que apresentava dificuldade na compreensão de relações numéricas.

- Em 23.03.2000, observamos a mais alta média de demonstrações de competência, tanto de meninas quanto de meninos, na turma da professora Alda. No início, a professora corrigiu as tarefas de casa, a turma cantou e desenvolveu uma atividade ludo-pedagógica com crachás. A seguir, incentivados pela professora, os alunos discutiram acerca dos primeiros habitantes do Brasil. Tal discussão derivou para uma segunda, sobre os direitos e deveres dos filhos. Os meninos, em maior número, faziam bastante barulho, saíam do lugar. Também demonstravam competência mais freqüentemente que as meninas. Três alunos comportaram-se de forma indisciplinada durante todo o tempo da observação. Uma aluna mostrou-se bastante indisciplinada e irreverente e também bastante espontânea em suas demonstrações de competência. Notamos participação e interesse das crianças durante o jogo com os crachás, estimuladas pela professora. As demonstrações de competência, entretanto, ocorreram com maior freqüência durante a troca de idéias entre professora alunos e alunas, que demonstraram interesse pelos assuntos abordados, em grande parte condizentes com acontecimentos da vida fora da escola.
- Na turma da professora Silvia, constatamos médias altas de demonstração de competência entre os meninos nos dias 15.03.2000 e 11.04.2000, em grande parte devidas às tentativas que um deles (Leo)<sup>19</sup> implementou, a fim de se fazer notar pela professora, ao se dispor a responder as questões propostas à turma. No dia 15.03.2000, uma das meninas (Patrícia), também tentava chamar a atenção da professora. Chorava, demonstrando insegurança, e, sempre que podia, solicitava que a professora examinasse as tarefas realizadas. A média de demonstração de competência entre as meninas aumentou bastante no dia 11.04.2000. Tal fato se deveu à presença de duas meninas (Jacira e Vera), sempre muito participativas na realização das tarefas escolares e especialmente empenhadas, durante esta

---

<sup>19</sup> Este menino demonstrava grande necessidade de se fazer notar, seja através da indisciplinada, seja procurando integrar-se à aula, com tentativas de demonstrar competência.

aula, em encontrar as sílabas faltantes nos nomes dos(das) colegas, colocados no quadro pela professora.

A Tabela 5 nos permite uma visão mais acurada desses resultados. Nela apresentamos as ocorrências de demonstração de competência, abordando as subcategorias selecionadas. Consideramos os acertos e erros de meninos e meninas em alguns desses itens, mas também os comportamentos “adequados” ou “inadequados”, a saber: respostas relativas a julgamentos de valor, constatações, construção de regras de convivência, reconto de histórias e fábulas e todas aquelas que não puderam ser consideradas “certas” ou “erradas”, visto não serem objetivas (respostas a tarefas de matemática, ciências etc.):

**TABELA 5 – NÚMERO E PORCENTAGEM DE OCORRÊNCIAS DE DEMONSTRAÇÃO DE COMPETÊNCIA, DE ACORDO COM O GÊNERO, EM CADA SUBCATEGORIA<sup>20</sup>**

SUBCATEGORIA	TOTAL MENINOS	%	TOTAL MENINAS	%
Responder às solicitações da professora – acerto	58	43,94	74	56,06
Responder às solicitações da professora – erro	36	66,67	18	33,33
Responder às solicitações da profa. – adequação	34	45,33	41	54,67
Responder às solicitações da profa. – inadequação	03	50,00	03	50,00
Manifestar-se espontaneamente – acerto	00	00,00	00	00,00
Manifestar-se espontaneamente – erro	00	00,00	00	00,00
Manifestar-se espontaneamente – adequação	43	59,72	29	40,28
Manifestar-se espontaneamente – inadequação	04	44,44	05	55,56
Mostrar tarefa à professora – acerto	03	75,00	01	25,00
Mostrar tarefa à professora – erro	05	83,33	01	16,67
Mostrar tarefa à professora – adequação	03	100,0	00	00,00
Mostrar tarefa à professora – inadequação	02	100,0	00	00,00
Ajudar colega a resolver tarefa	00	00,00	05	100,0
Ir ao quadro – acerto	00	00,00	00	00,00
Ir ao quadro – erro	00	00,00	00	00,00
Ir ao quadro – adequação	00	00,00	00	00,00
Ir ao quadro – inadequação	01	50,00	01	50,00
Duvidar da própria competência	04	30,77	09	69,23
Duvidar da competência do(a) colega	02	33,33	04	66,67
Resposta duvidosa	05	62,50	03	37,50
<b>TOTAL DE ACERTOS</b>	<b>61</b>	<b>44,85</b>	<b>75</b>	<b>55,15</b>
<b>TOTAL DE ERROS</b>	<b>41</b>	<b>68,33</b>	<b>19</b>	<b>31,67</b>
<b>TOTAL – ADEQUAÇÃO</b>	<b>80</b>	<b>53,33</b>	<b>70</b>	<b>46,67</b>
<b>TOTAL – INADEQUAÇÃO</b>	<b>10</b>	<b>52,63</b>	<b>09</b>	<b>47,37</b>
<b>TOTAL – OUTROS<sup>21</sup></b>	<b>11</b>	<b>34,37</b>	<b>21</b>	<b>65,63</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>203</b>	<b>51,13</b>	<b>194</b>	<b>48,87</b>

<sup>20</sup> Os percentuais tiveram como base de cálculo a soma das ocorrências de demonstração de competência em cada subcategoria.

Esta tabela nos permite traçar um interessante perfil acerca das formas pelas quais meninos e meninas lidavam com o conhecimento transmitido em sala de aula. As meninas apresentaram um percentual maior de acertos que os meninos, especialmente no que diz respeito à subcategoria “responder às perguntas da professora”, ao passo que, para os meninos, a ocorrência de erros foi maior. Ainda em relação a essa subcategoria, a ocorrência de respostas adequadas entre as meninas também foi maior.

É significativo notar que os meninos apresentaram um percentual maior de respostas adequadas na subcategoria "manifestar-se espontaneamente", enquanto as respostas inadequadas tiveram percentual mais significativo entre as meninas. Os meninos também se dirigiam mais à professora para mostrar-lhe suas tarefas escolares, porém, na maior parte das vezes, essas tarefas não eram consideradas corretas ou eram apresentadas à professora em momento e de forma inadequada.

Os dados indicam que, no contexto estudado, a organização, a obediência e a concentração apresentadas no comportamento das meninas conviviam com uma maior adaptação às regras em sala de aula, ou seja, elas eram mais eficientes ao responderem as perguntas feitas pelas professoras, no momento e de forma adequada, porém menos espontâneas em suas manifestações que os meninos. Estes ousavam mais, opinavam mais e se expunham mais ao erro, em consonância com seu comportamento indisciplinado e disperso.

Estas conclusões denunciam, mais uma vez, nas turmas observadas, que se reproduzia a dicotomização masculino *versus* feminino no campo do saber, mesmo que tal cisão não se encontrasse imediatamente evidente no discurso das professoras, como já constatamos no capítulo anterior e na discussão acerca da categoria “indisciplina”, acima. Temos, então, maneiras qualitativamente diferentes e genericadas de lidar com o conhecimento transmitido em sala de aula, que podem ser em parte interpretadas à luz das categorias encontradas por Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1986) na análise das entrevistas feitas com mulheres americanas: o comportamento das meninas observadas coaduna-se com as categorias “Silêncio” e “Conhecimento Recebido”. Elas demonstram estar sujeitas à autoridade externa, buscando a aprovação das professoras e submetendo suas

---

<sup>21</sup> Ajudar colega a resolver tarefa, duvidar da própria competência, duvidar da competência do(a) colega e resposta duvidosa.

manifestações de competência à aquiescência dessas, colocando-se na posição de receptoras do conhecimento.

Esta adaptabilidade feminina à escola, contudo, não garantia que, no mundo representacional das professoras, as meninas fossem consideradas tão capazes intelectualmente quanto os meninos. Tal constatação remete-nos novamente às considerações da professora Silvia, ouvidas durante entrevista com ela realizada e trabalhadas no capítulo anterior, segundo as quais os meninos seriam mentalmente mais rápidos, práticos e ágeis que as meninas, embora ambos tivessem a mesma possibilidade de chegar a conclusões acertadas, confirmando a afirmação de Walkerdine (1998, p. 17, tradução nossa): "Ainda consideramos que as meninas falham, mesmo quando elas têm uma boa performance e que os meninos têm 'algo a mais', mesmo quando sua performance é pobre."

Para complementar essas asserções, tomamos os comentários anotados pelas professoras de cada turma, no diário de classe, ao avaliarem a progressão do desempenho de alunas e alunos durante o ano letivo de 2000<sup>22</sup>.

Na turma da professora Elaine, existia um total de vinte e um alunos (dez meninas e onze meninos). Esta era uma turma do Ciclo de Estudos Básicos Seqüencial, ou seja, as crianças já tinham passado por um primeiro estágio de estudos (alfabetização) no ano anterior e, se demonstrassem desempenho satisfatório, seriam aprovadas para a terceira série. Ora, somente três dessas crianças foram consideradas aptas: uma menina e dois meninos. Reproduzimos aqui as anotações da professora, para que possamos conhecer as aptidões consideradas na avaliação final.

Sobre André:

O aluno apresenta-se num estágio em que escreve pequenos textos, utilizando o sistema alfabético de escrita, mas não ortográfico. Lê utilizando formas variadas de leitura. Expressa-se com clareza, fazendo-se compreender. Constrói fatos fundamentais básicos das operações de adição e subtração. Realiza cálculos de multiplicação e divisão através de estratégias pessoais (Ap. 3ª série).

---

<sup>22</sup> Segundo Demo (1998), o sistema de avaliação proposto pela nova Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Brasileiro não se baseia em escores quantitativos, mas na atenta e individualizada observação da progressão dos alunos e alunas ao construírem conhecimentos. No caso dos Ciclos de Estudos Básicos (CEB), a avaliação consiste no acompanhamento da criança ao construir as hipóteses que levam ao domínio da lecto-escrita, de noções básicas sobre matemática, história, geografia e ciências.

#### Sobre Dorival:

O aluno encontra-se em um nível de escrita em que utiliza o sistema alfabético para construir pequenos textos e já se preocupa com a escrita ortográfica. Lê de forma independente e expressa-se com clareza, fazendo-se compreender. Constrói fatos fundamentais básicos das operações de adição e subtração. Realiza cálculos de multiplicação e divisão através de estratégias pessoais.

#### Sobre Renata:

A aluna produz textos, utilizando a escrita alfabética/ortográfica, demonstrando preocupação com a segmentação e a paragrafação. Lê atribuindo sentido e de formas variadas. Demonstra atitude de ouvinte atento, sendo capaz de compreender e recontar o que ouviu, mantendo uma seqüência lógica. Utiliza conhecimentos relativos ao número, usando procedimentos de cálculo pessoal ou convencional. Evidencia conhecimentos sobre as regras do SND.

Ao tratarmos do conhecimento transmitido nos primeiros anos escolares, devemos lembrar que a escola tem privilegiado o controle emocional, a disciplina, o silêncio e a concentração como características favoráveis ao bom desempenho cognitivo, mesmo que em detrimento da criatividade, espírito crítico e novidade que podem ser trazidas pela indisciplina e gosto pelo risco. Assim, observamos que as três crianças aprovadas se mostraram disciplinadas, concentradas e organizadas em sua forma de proceder; conseqüentemente, os relatos referentes ao seu desempenho escolar – acima colocados – são assemelhados. Atentemos, contudo, para a seguinte passagem utilizada pela professora ao descrever a *performance* de Roberta: “Demonstra atitude de ouvinte atento, sendo capaz de compreender e recontar o que ouviu, mantendo uma seqüência lógica”. Em relação aos meninos foi escrito: “Expressa-se com clareza, fazendo-se compreender”. Novamente, o discurso docente acusa a antiga dicotomia feminino *versus* masculino, considerada e discutida neste trabalho: às meninas é imputada a posição passiva de ouvinte, receptora e reprodutora de conceitos e idéias advindos de outrem; aos meninos cabe a expressão ativa, a voz clara e compreensível. Ora, essas três crianças foram aprovadas para a terceira série por motivos coincidentes, é claro, mas também por uma diferenciação discursiva fundamental, que os separa no que se refere ao saber, parcializando amplas possibilidades de ação e entendimento do mundo, que



poderiam enriquecer o caminho de homens e mulheres em seu trabalho de construir conhecimentos (imaginação, sentimento, raciocínio, voz e escuta).

Essas são as representações utilizadas pela professora para descrever o processo de construção do conhecimento de quatro de seus alunos e alunas:

Sobre Fábio:

Avaliação diagnóstica inicial (início do semestre):

O aluno encontra-se num nível silábico de escrita. Possui uma boa expressão oral. Demonstra dificuldade em compreender o significado do número natural a partir de sua utilização no cotidiano.

Avaliação diagnóstica final (final do semestre):

O aluno lê atribuindo sentido, mesmo apresentando dificuldade na leitura. Possui hipótese alfabética assegurada e já se preocupa com a escrita ortográfica. Confia na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais, diante de situações problema.

Sobre Ubirajara:

Avaliação diagnóstica inicial (início do semestre):

O aluno representa a escrita com desenhos, sinais ou rabiscos (sem fazer a relação entre a fala e a escrita). Expressa-se oralmente com dificuldade. Sente dificuldade em compreender o significado do número a partir do seu uso cotidiano.

Avaliação diagnóstica final (final do semestre):

O aluno escreve palavras utilizando às vezes uma outras vezes todas as letras, para representar cada sílaba. O aluno foi encaminhado ao setor de psicopedagogia do CENAP em decorrência das suas dificuldades de aprendizagem.

Sobre Beatriz:

Avaliação diagnóstica inicial (início do semestre):

A aluna encontra-se num nível silábico de escrita. Ainda não consegue narrar acontecimentos ou recontar histórias. Sente dificuldade em resolver situações-problema envolvendo operações de adição e subtração.

Avaliação diagnóstica final (final do semestre):

Demonstra atitude de ouvinte atento, sendo capaz de recontar o que ouviu, preservando o sentido do texto. Lê de forma independente, utilizando formas variadas de leitura. Possui a hipótese alfabética assegurada e já se preocupa com a escrita ortográfica de palavras conhecidas. Realiza cálculos de adição e subtração.

Sobre Maria<sup>23</sup>:

Avaliação diagnóstica inicial e final:

Aluna recusa-se se comunicar oralmente com professora e colegas, desde que ingressou na escola em 1997. Já foi encaminhada ao setor de psicopedagogia do CENAP.

Notemos que tanto Ubirajara quanto Maria – alunos com progresso insuficiente (“dificuldade de aprendizagem”) – apresentaram limitações na expressão de suas idéias, entretanto, Maria evidenciava um bloqueio radical, uma grande inibição em relação à expressão oral, que chamou a atenção da professora. Ambos foram encaminhados para o setor de psicopedagogia, mas apenas a menina era completamente muda<sup>24</sup>, constituindo-se num exemplo radical da atitude feminina em relação ao conhecimento, constatada por Gilligan (1982) e Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1986), em suas entrevistas: uma atitude silenciosa e heterônoma.

O discurso da professora Elaine sobre Beatriz e Fábio, alunos que conseguiram avançar em seu processo de aprendizagem, ratifica, no âmbito do contexto estudado, as considerações das autoras acima. Desta forma, Fábio “[...] possui boa expressão oral” e “[...] confia na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais, diante de situações problema” e Beatriz “[...] demonstra atitude de ouvinte atento, sendo capaz de recontar o que ouviu, preservando o sentido do texto”. Diante disso, atitudes de auto-confiança e expressividade foram reputadas ao menino, enquanto a menina foi reconhecida pela sua capacidade de ouvir e recontar o que ouviu. Aqui, a professora se expressou de forma parecida à evidenciada na avaliação dos alunos aprovados para a terceira série, discutida acima, designando, mesmo que de forma velada, atitudes diferenciadas em relação à construção de conhecimento para meninas e meninos.

---

<sup>23</sup> Neste caso, houve somente a avaliação diagnóstica final.

<sup>24</sup> O caso de Maria foi discutido no segundo capítulo deste trabalho. Lembremos que somente no ambiente escolar a aluna apresentava inibição em sua expressão oral. Em família, falava normalmente.

Ao analisarmos as anotações da professora acerca do desempenho dos demais alunos e alunas, constatamos que a expressão “demonstra atitude de ouvinte atento” não foi usada para descrever o processo de aprendizagem de nenhum dos meninos da turma. Contudo, em relação a uma das meninas, foi empregada a expressão “consegue argumentar em defesa de suas idéias”. Tal fato denuncia que, no mundo representacional da professora Elaine, os meninos eram mantidos como seres mais ativos e expressivos que ouvintes e introspectivos. Às meninas foi aberto um caminho para a superação da atitude passiva, porém, não sem o trabalho embutido no sentido do verbo “conseguir” que, segundo Ferreira (1988, p. 171), significa: “1. Alcançar; obter. 2. Ter como conseqüência ou resultado”. Ora, para se alcançar algo ou obter conseqüências ou resultados, há que se empreender pelo menos algum esforço, palavra identificada por Walkerdine (1989) como foco das representações correntes sobre o sucesso intelectual das mulheres, imputando-lhes a necessidade de superação de dificuldades cognitivas através da dedicação e do empenho.

Vale ressaltar que cada sala de aula se constitui num ambiente único, no qual se desenvolve dinâmica singular de interação professora-alunos(as). Assim, apesar das conclusões coincidentes no que diz respeito à relação entre o gênero e a construção de conhecimentos, cada uma das turmas observadas apresentava suas peculiaridades, sobre as quais passaremos a discorrer.

Estudando as anotações da professora Alda em seu diário de classe, concluímos que seis de um total de dezesseis meninos e meninas(somando-se meninos e meninas) foram considerados dispersos, inseguros ou lentos em seu processo de aprendizagem. Vejamos como se manifestam essas representações na avaliação final da professora:

#### Sobre Joel:

O aluno não gosta de participar das aulas, apresenta-se lento na execução das tarefas. Interage bem com os colegas, ainda tem dúvidas quanto a algumas letras. Na escrita, encontra-se no nível silábico, escreve palavras simples (dissílabas).

#### Sobre Udson:

Integrado (interage de forma positiva com os colegas, tanto da sua sala como também de outras turmas). Bastante lento no agir e no pensar, disperso, não se concentra nas atividades, brinca durante a explicação.

**Sobre Ivaldo:**

Continua disperso, sem participar das atividades desenvolvidas (costuma brincar durante as explicações e as atividades). Bastante inseguro no desenvolver das atividades. Escreve de forma aleatória as palavras, tem dúvidas quanto as letras. Quando orientado, escreve as palavras de forma silábica.

**Sobre Dilan:**

Aluno bastante tímido, não participa das aulas e tem dificuldade de se relacionar com os colegas. Foi encaminhado para um acompanhamento psicopedagógico, pois apresentou dificuldade nos aprendizados. Continua escrevendo algumas letras de forma espelhada, confunde letras devido ao som.

**Sobre Tânia:**

A aluna continua na transição do silábico para o silábico-alfabético, pois falta muito [...] É bastante tímida, insegura na execução das tarefas, não interage com os colegas, não gosta de participar das atividades.

**Sobre Patrícia:**

Patrícia não teve progresso neste semestre (continua no nível pré-silábico). Escreve da direita para a esquerda e de forma espelhada. Não participa das aulas por timidez. No final do semestre apresentou-se mais sociável, querendo brincar com os colegas. Foi encaminhada para o psicopedagogo e para o psicólogo [...]

Todos esses alunos apareceram no mundo representacional da professora com alguma dificuldade em seu avanço na construção de conhecimentos, entretanto, algumas anotações os diferenciam. Percebemos que apenas um dos meninos (Dilan) foi considerado tímido, três deles interagem com os(as) colegas (Joel, Udson e Ivaldo), enquanto todas as meninas (Tânia e Patrícia) foram consideradas tímidas. A designação “disperso” foi usada em relação a dois meninos (Udson e Ivaldo) e não apareceu na avaliação das meninas. Esses dados mostram que a timidez (silêncio, passividade) continua preponderando como discurso acerca da relação entre feminilidade e conhecimento e que a dispersão aparece novamente como atributo da masculinidade. Todavia, é digno de nota que dois dos meninos foram considerados igualmente lentos, ao passo que esta designação não aparece,

ao menos explicitamente, na descrição do desempenho das meninas, subvertendo o jargão “meninos intelectualmente ágeis” x “meninas intelectualmente lentas” e trazendo à luz a flexibilidade dos papéis de gênero.

A manifestação de atributos masculinos ou femininos no campo do conhecimento também se mostrou flexível no discurso da professora Lígia. Ela utilizou termos que designavam auto-confiança, expressividade e agilidade mental tanto para meninos quanto para meninas, a exemplo das anotações avaliativas acerca do desempenho da aluna Ana e do aluno Lúcio.

Sobre Ana:

É capaz de expor suas idéias verbalmente de forma clara, argumentando em defesa das mesmas. Escreve de forma que se possa ler, ainda que não ortograficamente, utilizando o sistema alfabético de escrita.

Sobre Lúcio:

Participa das conversas interagindo com o grupo, conta fatos e acontecimentos expressando suas idéias, atribui sentidos aos textos lidos assim como, lê com autonomia e escreve utilizando as hipóteses alfabéticas de escrita.

Ao observarmos mais atentamente essas anotações, constatamos que, apesar da expressividade (capacidade de comunicação verbal) imputada pela professora tanto a Ana quanto a Lúcio, atestando flexibilidade na atribuição de papéis a meninas e meninos, ela "escreve de forma que se possa ler, ainda que não ortograficamente" enquanto ele "lê com autonomia". Esta última palavra (autonomia) foi usada somente uma vez<sup>25</sup> e apareceu na avaliação de um menino e não de uma menina. Tal fato, remete-nos ao modelo de pensamento objetivo, generalizante e autônomo que o(a) intelectual deve assumir para que possa ser considerado(a) competente (WALKERDINE, 1998). À medida que tal forma de conhecimento é valorizada, outra, considerada feminina, é escondida e desprestigiada: a capacidade de discernimento e intimidade com situações particulares, que caracteriza o pensamento contextual (GILLIGAN, 1982; TRONTO, 1997).

Finalmente, analisemos algumas anotações da professora Silvia:

---

<sup>25</sup> Considerando-se todas as avaliações constantes no diário da professora Lígia.

Sobre Jacira:

Avaliação diagnóstica inicial (início do semestre):

Relaciona a escrita como representação da fala, escreve silabicamente. Faz leitura virtual. Relaciona a idéia de número a quantidade correspondente

Avaliação diagnóstica final (final do semestre):

Escreve alfabeticamente, fazendo a correspondência som e letra. Lê pequenos textos e é capaz de falar sobre eles. Escreve e nomeia números naturais até 50. Calcula a soma e a diferença de dois números sem a técnica operatória. Produz texto sem uso das normas convencionais da língua. Faz agrupamentos

Sobre José:

Avaliação diagnóstica inicial (início do semestre):

O aluno escreve pré-silabicamente, utilizando sinais e letras. Não consegue estabelecer relação entre os sons da fala e da escrita. Não utiliza conceitos referentes a conservação, seriação, inclusão, classificação e sequenciação.

Avaliação diagnóstica final (final do semestre):

O aluno já relaciona a escrita como representação da fala, mas escreve com qualquer letra. O avanço na leitura e na escrita foi insatisfatório, faltando o acompanhamento familiar no que se refere as tarefas, aos cuidados pessoais e com o material escolar.

Sobre Vera:

Avaliação diagnóstica inicial (início do semestre):

Escreve silabicamente. Relaciona a escrita como representação da fala. Faz leitura virtual. Reconhece as palavras através da sílaba inicial. Relaciona a idéia de número à quantidade correspondente. Compreende os textos lidos pelo professor.

Avaliação diagnóstica final (final do semestre):

Escreve alfabeticamente, fazendo correspondência som e letra. Lê pequenos textos e é capaz de falar sobre eles. Calcula a soma e a diferença de dois números sem a técnica operatória. Faz agrupamentos. Domina conceitos de quantos faltam e quantos sobram. Produz textos sem uso das regras convencionais da língua.

Sobre Leo:

Avaliação diagnóstica inicial (início do semestre):

O aluno escreve pré-silabicamente, mas sabe que se escreve com letras, apesar de usá-las sem valor sonoro convencional. Escreve e nomeia os números naturais. O aluno tem comportamento rebelde, desatento, desinteressado e muito agitado. Não acata regras/ordens e não tem noção de limites.

Avaliação diagnóstica final (final do semestre):

A situação do aluno se agravou consideravelmente comprometendo sua vida escolar. Infelizmente o progresso do aluno foi pequeno, comprometido pelo comportamento e conduta.

Nestas considerações avaliativas, podemos observar que há um significativo progresso das meninas em seu processo de apreensão do conhecimento escolar, enquanto os meninos apresentam maior dificuldade, fato que pôde ser notado no conjunto dos alunos e alunas dessa turma. Aqui, as meninas que obtiveram êxito no processo de aprendizagem apresentavam comportamento concordante com o discurso que lhes atribui ordem, receptividade e concentração. Um dos alunos que demonstraram dificuldades escolares comportava-se de forma desatenta, indisciplinada e rebelde, seguindo o padrão de conduta observado em grande parte dos meninos das turmas estudadas. Acontecimentos como este estão em concordância com a adaptabilidade das meninas aos mandatos escolares e apresentam a indisciplina (masculina) como um obstáculo à aprendizagem.

Lembremos que, no imaginário da professora Silvia, o sucesso intelectual das meninas demandava etapas de ordenamento e detalhamento dos fatos apreendidos dispensável no caso dos meninos, que se mostrariam mais ágeis intelectualmente. Ora, se os meninos “ágeis” falham e as meninas “lentas e esforçadas” avançam, repete-se um paradoxo já comentado ao longo deste trabalho: a convivência – no mundo representacional das professoras – de conceitos e idéias ambíguos acerca da relação entre gênero e apreensão do conhecimento escolar (ora defendendo igualdade de possibilidades para ambos os sexos, ora privilegiando

um ou outro como intelectualmente hábil). Partindo dessas conclusões, analisaremos mais uma das categorias selecionadas, checando a qualidade e frequência do estímulo da professora ao processo intelectual das crianças, a depender do gênero. Com isto, pretendemos substancializar os resultados apresentados, finalizando a discussão das hipóteses iniciais.

### **2.2.3 Estímulo ao Conhecimento**

Passaremos a discorrer acerca das intervenções das professoras no processo de aprendizagem das crianças das turmas estudadas. Neste intento, consideraremos as ocasiões em que essas profissionais se voltaram para alunas e alunos específicos, seja para dirigir-lhes palavra de incentivo, seja para orientar-lhes em suas tarefas escolares, elogiar sua produção ou confirmar suas conquistas. Pretendemos verificar se há diferenciação quanto ao gênero na frequência e nas formas pelas quais as crianças são estimuladas, baseando-nos na constatação de que o processo de construção de conhecimentos parte do mundo interpsicológico (interação com objetos culturais) para o intrapsicológico (cognição) e no pressuposto de que o professor é um mediador entre o(a) aluno(a) e o conhecimento (VYGOTSKY, 1998).

Importa-nos retomar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal já que, segundo Vygotsky (1998) – e, como já salientado no primeiro capítulo deste trabalho – o processo de desenvolvimento progride de maneira mais lenta que o processo de aprendizado, cabendo aos membros adultos e às crianças mais experientes de uma determinada sociedade interferir para “movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura” (OLIVEIRA, 1993, p. 60). Dessa forma, a interferência na zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, se eficaz e contínua, pode intensificar e dinamizar suas descobertas e ampliar suas possibilidades de compreensão do mundo circundante. Ao discorrermos sobre os achados relacionados à categoria “estímulo da professora” estaremos verificando, no contexto estudado, se as professoras interferiam ou não, de maneira igualitária,



no processo de aprendizagem de meninas e meninos ou se havia diferenças qualitativas na maneira como o faziam. Os dados constantes na Tabela 6 permitem-nos uma visão geral dos achados.

**TABELA 6 – NÚMERO E PERCENTUAL DE OCORRÊNCIAS DE ESTÍMULOS DA PROFESSORA, DE ACORDO COM O GÊNERO, EM CADA DIA DE AULA<sup>26</sup>**

Profes-soras	Data	Ocorrências Meninas	%	Ocorrências Meninos	%	Meninas Presentes	%	Meninos Presentes	%	Tempo de Observação
<b>Ligla</b>	16.02.00	02	40,00	03	60,00	04	44,44	05	55,56	2h
	21.02.00	06	37,50	10	62,50	05	62,50	03	37,50	2h e 25min
	14.04.00	14	53,85	12	46,15	07	58,33	05	41,67	2h
	21.09.00	00	00,00	00	00,00	07	58,33	05	41,67	1h
<b>Eiaine</b>	17.02.00	13	34,21	25	65,79	03	37,50	05	62,50	2h
	13.03.00	38	44,19	48	55,81	08	47,06	09	52,94	3h
	30.03.00	02	66,67	01	33,33	07	43,75	09	56,25	2h e 35min
	12.04.00	18	54,55	15	45,45	10	50,00	10	50,00	2h e 20min
<b>Aida</b>	18.02.00	00	00,00	05	100,0	03	27,27	08	72,73	1h
	22.03.00	03	30,00	07	70,00	06	37,50	10	62,50	2h e 50min
	23.03.00	05	45,45	06	54,55	05	35,71	09	64,29	2h e 25min
	04.04.00	06	66,67	03	33,33	04	26,67	11	73,33	1h e 50min
<b>Silva</b>	15.03.00	02	33,33	04	66,67	05	55,56	04	44,44	1h e 25min
	11.04.00	02	40,00	03	60,00	04	66,67	02	33,33	2h
	07.06.00	01	33,33	02	66,67	06	54,55	05	45,45	1h e 30min
	<b>TOTAL</b>	<b>112</b>	<b>43,70</b>	<b>144</b>	<b>56,30</b>	<b>84</b>	<b>45,65</b>	<b>100</b>	<b>54,35</b>	<b>30h e 20min</b>

Constatamos que, de uma maneira geral, as professoras estimularam mais os meninos que as meninas: 56,30% das ocorrências de estímulo foram dirigidas a eles, enquanto 43,70% foram dirigidas a elas. Notemos que em dez das quinze aulas observadas (66,67%) houve uma maior ocorrência de estímulo das professoras em relação aos meninos. Levemos em consideração a maior inquietação e indisciplina dos meninos, fator que pode ter exercido interferência sobre as ações da professora.

Apresentando esses dados através de médias (entre o número de ocorrências e o número de meninos e meninas presentes), notamos que a situação

<sup>26</sup> Para o cálculo dos percentuais, tomamos o somatório de ocorrências de estímulos da professora – por gênero – em cada dia de aula.

apresentada acima não sofre grandes alterações, permanecendo a predominância de estímulo da professora para os meninos, como demonstra a Figura 7:

PROFESSORA	DATA	MÉDIA MENINAS	MÉDIA MENINOS	DIFERENÇA MÉDIAS	TEMPO DE OBSERVAÇÃO
LÍGIA	16.02.2000	0,50	0,60	0,10	2h
	21.02.2000	1,20	3,33	2,13	2h e 25 min
	14.04.2000	2,00	2,40	0,40	2h
	21.09.2000	0,00	0,00	0,00	1h
ELAINE	17.02.2000	4,33	5,00	0,67	2h
	13.03.2000	4,75	5,33	0,58	3h
	30.03.2000	0,29	0,11	0,18	2h e 35min
	12.04.2000	1,80	1,50	0,30	2h e 20min
ALDA	18.02.2000	0,00	0,62	0,62	1h
	22.03.2000	0,50	0,70	0,20	2h e 50min
	23.03.2000	1,00	0,67	0,33	2h e 25 min
	04.04.2000	1,50	0,27	1,23	1h e 50 min
SÍLVIA	15.03.2000	0,40	1,00	0,60	1h e 25 min
	11.04.2000	0,50	1,50	1,00	2h
	07.06.2000	0,17	0,40	0,23	1h e 30min
<b>TOTAIS</b>	–	18,94	23,43	4,49	30h e 20min

**FIGURA 7** – QUADRO DAS MÉDIAS DAS OCORRÊNCIAS DE ESTÍMULO DA PROFESSORA, DE ACORDO COM O GÊNERO

Notemos que duas das professoras (Elaine e Alda) estimularam predominantemente as meninas em metade das aulas observadas, na outra metade, predominantemente os meninos. As outras duas educadoras (Ligia e Silvia) estimularam predominantemente os meninos em todas as aulas observadas. Tal fato se deve à diversidade no estilo pessoal das professoras, implementando, de acordo com Duveen (1998), formas específicas de lidar com as diferenças de gênero, em cada sala de aula. Elaine e Alda se mostravam menos incisivas e ríspidas que Silvia e Ligia no trato com as crianças, eram também mais atentas a detalhes que enriqueciam o trabalho docente. Elaine preocupava-se com inovações didáticas (peça de teatro, jogos ludopedagógicos). Alda atentava para o material utilizado nas

atividades (crachás em forma de barquinhos, cartazes coloridos colados nas paredes). Demonstravam, portanto, predominância de características pessoais correntemente consideradas femininas (detalhismo, organização), coincidido com uma maior atenção às dificuldades e avanços das meninas em relação ao conhecimento trabalhado em sala.

Tais considerações são enriquecidas, entretanto, ao constatarmos que, na turma da professora Elaine, a diferença entre as médias é maior quando o estímulo ao conhecimento é predominantemente dirigido aos meninos. Assim, notamos que o estímulo aos meninos é intenso, mesmo que haja grande interesse em incentivar as meninas no que concerne ao conhecimento escolar.

Ao observarmos a Tabela 7, outras nuances importantes aparecem.

**TABELA 7 – NÚMERO E PERCENTUAL DE OCORRÊNCIAS DE ESTÍMULO DA PROFESSORA, DE ACORDO COM O GÊNERO, EM CADA SUBCATEGORIA<sup>27</sup>**

SUBCATEGORIA	TOTAL MENINOS	%	TOTAL MENINAS	%
ELOGIO	03	33,33	06	66,67
ORIENTAÇÃO	15	57,69	11	42,31
INCENTIVO	121	56,54	93	43,46
CONFIRMAÇÃO	05	71,43	02	28,57
DESESTÍMULO <sup>28</sup>	09	100,0	00	00,00
<b>TOTAL</b>	<b>144</b>	<b>56,30</b>	<b>112</b>	<b>43,70</b>

As professoras orientaram, incentivaram e confirmaram maior número de vezes os meninos que as meninas, no que dizia respeito ao conteúdo trabalhado em sala de aula, impulsionando-os mais à aprendizagem e atuando como um meio para o incremento de seu processo de desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1998). Em compensação, todas as ocorrências de desestímulo ocorreram também entre os meninos. Lembremos que, nas conclusões a que chegamos ao discutirmos a categoria “indisciplina”, os meninos apareceram como mais indisciplinados, dispersos e desorganizados ao lidarem com o conhecimento, além de terem se mostrado mais espontâneos e menos inibidos em suas demonstrações de

<sup>27</sup> Os percentuais tiveram como base de cálculo a soma das ocorrências de demonstração de competência em cada subcategoria.

<sup>28</sup> Não consideramos o número de ocorrências de desestímulo no somatório final (total) da Tabela 7.

competência. Essas características de seu comportamento conviviam – como mostra a análise da presente categoria – com uma maior disposição das professoras para desafiá-los intelectualmente, tentando fazê-los avançar no âmbito cognitivo e, paradoxalmente, com uma maior agressividade em relação a eles, já que eram também o alvo de palavras desestimulantes, que os desqualificavam em seu papel de construtores de conhecimento. Tal agressividade aparece como uma possível resposta das professoras ao incômodo causado pela irreverência e comportamento transgressor dos alunos, enquanto a maior frequência de palavras estimulantes (orientações, incentivos e confirmações) aponta para a tentativa de adequar o comportamento masculino ao padrão de organização, atenção, disciplina e obediência esperado no ambiente escolar.

Observemos a maior ocorrência de elogios como estímulo à produção intelectual das meninas, ao passo que nenhuma ocorrência de desestímulo foi constatada em relação a elas. Esses são dados importantes, confirmando a maior adequação das meninas às demandas escolares, por se mostrarem ordeiras, disciplinadas e atenciosas e, por isso, merecedoras de elogios, os quais reforçam e ajudam a perpetuar uma diferenciação de atitudes em relação ao conhecimento, atrelada ao gênero.

À guisa de conclusão, ao longo deste capítulo, atestamos que os meninos transgrediam com mais frequência as regras de convivência, ou seja, brigavam mais uns com os outros, procediam perigosamente, faziam mais barulho, saíam mais vezes da carteira etc. Estas formas de comportamento favoreciam a desatenção e a desorganização no trato com o conhecimento transmitido em sala de aula, ao passo que as meninas se mostraram mais concentradas, organizadas e detalhistas em suas tarefas escolares, em consonância com seu comportamento predominantemente ordeiro e disciplinado.

Meninas e meninos se mostraram competentes quanto aos desafios cognitivos vivenciados em sala de aula. Suas demonstrações de competência, entretanto, diferenciavam-se; os meninos se manifestavam com mais espontaneidade, independentemente das solicitações das professoras, e as meninas costumavam mostrar-se eficientes ao responderem a questões, propostas ou sugestões.

Ademais, elas demonstraram dúvida quanto à sua própria capacidade cognitiva, enquanto os meninos se mostraram menos inseguros e mais críticos em relação à competência dos(as) colegas.

Sob a perspectiva das professoras, considerando a avaliação de alunos e alunas em diário de classe, às meninas foi imputada a posição passiva de ouvintes, receptoras e reproduzidoras de conceitos e idéias advindos de outrem; aos meninos coube a expressão ativa, a voz clara e compreensível. Assim, atitudes de autoconfiança e expressividade foram consideradas atributos masculinos, enquanto as meninas foram reconhecidas pela sua capacidade de ouvir e recontar o que ouviram, ratificando as hipóteses por nós aventadas e os achados discutidos ao longo do presente trabalho; a presença de discursos e ações sociais que perpetuam “um mundo dividido” no campo do conhecimento, separando quanto ao gênero formas diferenciadas de pensar sobre o mundo e, em consequência, empobrecendo as possibilidades de saber tanto para mulheres quanto para homens (GILLIGAN, 1982).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Durante o curso de Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia e ao longo da docência das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, na Universidade do Estado da Bahia – Campus V, a leitura de obras de dois grandes teóricos da psicologia do desenvolvimento – Lev Vygotsky e Jean Piaget – despertou-nos grande interesse pelos estudos da cognição humana. Empenhamo-nos, então, em compreender o processo de construção do conhecimento, da infância à idade adulta, que, de acordo com essas vertentes, parte de um modo sensório-motor e prático (pré-lógico) de pensamento para a progressiva conquista da capacidade de raciocínio lógico-formal (hipotético-dedutivo).

A partir do nosso ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, iniciamos estudos acerca da construção da identidade de gênero, sob um enfoque psicológico (LABOUVIE-VIEF, 1994; WALKERDINE, 1989; 1995; 1998; GILLIGAN, 1982), dentre outras. Tais aportes indicavam a manutenção de uma cisão no campo do conhecimento, separando razão e afetividade e identificando-as, respectivamente, como formas masculina e feminina de funcionamento mental. Aos homens, portanto, caberia a capacidade de distanciamento e a neutralidade necessárias ao pensamento abstrato e objetivo, às mulheres o mundo dos sentimentos e dos cuidados com as demais pessoas, o que resultaria numa forma de pensar voltada para os acontecimentos cotidianos, privilegiando o contexto e os detalhes situacionais. Esta, no entanto, não seria a constatação de habilidades diferenciadas e igualmente valorizadas, mas a perpetuação de discursos sociais seculares, que tomam a racionalidade como “via régia” para o conhecimento considerado válido.

Partimos do pressuposto de que os indivíduos humanos forjam sua masculinidade ou feminilidade num processo dinâmico e continuado, não existindo uma definição sexual *a priori*, ditada tão somente pela disposição biológica do

sujeito. Assim, não nascemos homens ou mulheres, mas nos fazemos homens ou mulheres ao interagirmos com as demais pessoas, que conferem a nossos atos um significado cultural. Essas idéias firmam-se na leitura de autoras que enfatizam o gênero como uma construção sócio-histórica: Saffioti (1992), Belotti (1987), Scott (1991), Schott (1996), Louro (1995), Passos (1995; 1996; 1999), Mead (1979), Jaggar (1997), Tronto (1997), Wilshire (1997).

A confluência dessas duas vertentes teóricas – estudos da cognição humana e do gênero – originou as questões que embasaram o presente trabalho. Supúnhamos que o contexto escolar continuaria perpetuando essa divisão, apesar dos evidentes avanços do mundo moderno em direção à igualdade de direitos e oportunidades para homens e mulheres nos campos do trabalho, dos costumes e do conhecimento.

Escolhemos um local específico para a realização do estudo, uma escola da Rede Pública Municipal de Salvador. Tal escolha se deveu à pretensão de entender como o viés de classe se manifestava no comportamento dos alunos e alunas em relação ao conhecimento trabalhado em sala de aula. Focamos nossas observações nas etapas iniciais do ensino fundamental, pois acreditamos serem os primeiros anos de escolaridade basilares para a formação do pensamento e da atitude de cada aluno e aluna diante do conhecimento. Os dados nos quais baseamos nossa análise foram coletados através da observação do cotidiano de sala de aula, gravadas e anotadas detalhadamente em diário de campo, bem como pela realização de entrevistas com as docentes das turmas estudadas.

Consideramos as professoras como importantes mediadoras entre as crianças e o conhecimento (VYGOTSKY, 1998), veiculadoras de opiniões e atitudes; por isso, observamos suas interações com alunos e alunas durante as aulas e atentamos para suas representações acerca dos papéis de gênero e sobre as relações entre gênero e conhecimento. Ao analisarmos os dados coletados durante as entrevistas, notamos, a princípio, que imputavam igual capacidade de aprendizagem, bem como possibilidades igualitárias de sucesso em qualquer campo do saber para ambos os sexos. Suas falas foram, contudo, ambivalentes, visto demonstrarem diferenciações que separavam os mundos masculino e feminino quanto à apreensão do conhecimento. Às meninas foram atribuídas características como organização e atenção no trato com as tarefas escolares, comportamento pacífico e timidez; aos meninos imputaram comportamento inquieto e indisciplinado

associado à dispersão (falta de atenção) e desorganização, no que tange ao conteúdo trabalhado em sala. Na fala de uma das professoras, por exemplo, revelaram-se afirmações de igualdade quanto à capacidade cognitiva de homens e mulheres, no entanto, entrevistamos outras representações, nas quais os homens apareciam como pessoas capazes de pensar com agilidade e praticidade (objetividade) enquanto às mulheres foi atribuído um pensamento parcimonioso e lento, sujeito a etapas de ordenamento não necessárias ao pensamento masculino.

Essa forma de conceber a relação entre gênero e conhecimento foi abordada por pesquisadoras como Walkerdine (1989; 1995; 1998). Para ela, mesmo que as meninas se saiam bem em tarefas matemáticas (foco das pesquisas dessa autora), tal sucesso é imputado ao seu esforço e disciplina, não à sua agilidade e competência mentais. Assim, o sucesso das meninas é desvalorizado e os meninos são mais facilmente considerados “brilhantes” no campo intelectual. Tal desigualdade encontra suas raízes em ficções, medos e fantasias sobre o gênero feminino que foram introduzidos, ao longo da história humana, nos discursos sobre meninas e mulheres e são utilizados como mecanismos reguladores, no sentido empregado por Michel Foucault (1979).

O estudo das representações das professoras nos possibilitou essas constatações, importantes para o entendimento das relações entre gênero e conhecimento no contexto estudado. Além disto, a atenta observação do cotidiano de sala de aula levou-nos a escolher categorias de análise – indisciplina, demonstração de competência e estímulo ao conhecimento – que nos permitiram compreender a forma como se manifestavam os meninos e meninas daquele contexto em relação ao saber. Notamos a emergência de um interessante padrão no comportamento dessas crianças, coadunando-se com o pensamento das professoras e, direta ou indiretamente, com as asserções de Gilligan (1982), Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1986), Barrs (1994), Hodgeon (1994).

Concluimos que, no contexto estudado, os meninos eram, em sua maioria, indisciplinados e inquietos, transgredindo as regras de convivência em sala de aula com maior frequência que as meninas. Também eram mais ousados e espontâneos em suas demonstrações de competência, recebendo maior número de interferências estimulantes das professoras. Em contrapartida, constituíam-se no alvo preferencial de suas intervenções agressivas e desqualificantes, fato que reputamos à função de disciplinamento exercida pela escola e mediada pelas professoras (FOUCAULT, 1987).



Em função disto, constatamos serem freqüentes as manifestações de incômodo dessas profissionais diante de qualquer comportamento que fugisse às regras de convivência estabelecidas no início do ano letivo, a saber: expressões faciais que traduziam despreço, olhares disciplinadores, admoestações ou mesmo palavras gritadas (expressas com voz irritada), tentativas de desviar a atenção do(a) aluno(a) indisciplinado(a) para atividades consideradas corretas ou mudança de alunos ou alunas de lugar.

A maior parte das meninas observadas era afeita ao disciplinamento, não contrariando a maneira passiva de comportar-se que ainda vem sendo imputada ao sexo feminino (BELOTTI, 1987; PASSOS, 1995; 1996; 1999), apesar das conquistas das mulheres nos dois últimos séculos. Em decorrência de seu comportamento ordeiro e adaptado às regras estabelecidas, as meninas evidenciavam menos inquietação e permaneciam por mais tempo sentadas em seus lugares que a maioria dos meninos; isto favorecia uma maior concentração e atenção ao lidarem com o conhecimento trabalhado em sala de aula. Eram tão competentes quanto eles em relação às tarefas escolares, entretanto menos espontâneas em suas manifestações. Respondiam às perguntas feitas pelas professoras no momento e de forma adequada, ao passo que os meninos ousavam mais, opinavam mais e se expunham mais ao erro, em consonância com seu comportamento indisciplinado e disperso.

Tanto as representações das professoras quanto o comportamento das crianças observadas apontam para a permanência da antiga cisão no campo do conhecimento, identificada por Schott (1996) e Wilshire (1997) e discutida nos trabalhos de Gilligan (1982), Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1986), Labouvie-Vief (1994) e Passos (1995; 1996; 1999), confirmando nossa hipótese inicial. Assim, concluímos que as formas pelas quais as crianças organizam o conhecimento transmitido em sala de aula diferenciam-se em função do gênero, conforme descrevemos acima, e que as professoras, ora concebem o saber como um ato compartilhado e igualitário, independentemente do sexo, ora separam razão e emoção, ação e passividade, transgressão e submissão, desordem e organização, exuberância e parcimônia, como atributos de meninos e meninas, respectivamente.

Tais atributos, necessariamente complementares, quando cindidos, empobrecem o ato de conhecer, suprimindo formas importantes de apreensão da realidade e privilegiando outras. Isto, objetivando a conveniente manutenção de um determinado *status quo* social, no qual os jogos de poderio e força ainda perpetuam

o homem adulto, burguês e branco como padrão de excelência e a racionalidade objetiva e formal como o ápice no campo do saber.

Quando nós tratamos o mundo como abstrato, nós “esquecemos” as práticas que nos formam, os significados nos quais nós somos produzidos, nós “esquecemos” a história, o poder e a opressão. Esta abordagem universalizante e abstraiante esquece a colonização, o patriarcado, as forças da Não-Razão, como Foucault as chamou (WALKERDINE, 1995, p. 222).

Não é só isso, entretanto. A ambivalência e contradição encontradas nas falas e ações das professoras, em nosso estudo, evidenciam o dinamismo e mutabilidade dos acontecimentos, assinalando uma transformação em processo, um caminho que poderá levar a formas de trabalhar com o conhecimento que o encarem em sua totalidade e o vejam como um atributo humano complexo – irreduzível a elementos independentes e cindidos – colorido pela etnia, idade, gênero ou origem social dos sujeitos conhecedores. Este é um dos principais desafios a serem assumidos pela instituição escolar atualmente, incorporando em suas práticas uma linguagem que reconheça a singularidade de cada sujeito humano, que encare diferenças como riqueza de possibilidades e não como sugestão de divisão e desigualdade entre grupos. Nas turmas estudadas, identificamos vestígios desta trilha, incorporados na trama dialética das interações entre seus(suas) componentes.

As considerações tecidas neste trabalho de pesquisa mostram apenas uma pequena parte da polêmica que tem sido levada a cabo, acerca dos novos rumos do conhecimento humano, no entanto, podem instigar-nos a reavaliar antigas convicções e possibilitar que fiquemos ansiosos(as) por encontrar, juntamente com Wilshire (1997, p. 116):

[...] uma astrônoma matemática que dê aos ritmos, à música e à dança que sente em seu corpo, enquanto está observando, a mesma atenção que dá ao observado: a dança cósmica, o fluxo e a energia que está reduzindo a fórmulas ou sobre as quais está especulando.

## REFERÊNCIAS

---

- ALBUQUERQUE, W. História. In: **Escola, arte e alegria**: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador. Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, 1999. p. 75 – 86.
- ALMEIDA, M. do S. da C. e. Introdução. In: **Escola, arte e alegria**: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador. Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, 1999. p. 9 – 21.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1998. (Série Prática Pedagógica).
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: GONÇALVES, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: UFSCAR, 1998. p. 25 – 41.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- ASSUNÇÃO, M. M. S de. **Magistério primário e cotidiano escolar**: Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAHIA. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Documento de apoio à prática pedagógica**: ciclo de estudos básicos – CEB. Salvador, fevereiro/2000.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 27 – 35.
- BARRS, M. Introduction: Reading the difference. In: BARRS, M.; PIDGEON, S. **Reading the difference**: Gender and reading in elementary classrooms. Great Britain: Centre for Language in primary Education, 1994. p. 1 – 11.
- BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- BELENKY, M. F.; CLINCHY, B. M.; GOLDBERGER, N. R.; TARULE, J. M. **Women's ways of knowing**: the development of self, voice and mind. United States of America: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 1986.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 91 – 104.
- CABAS, A. G. **Curso e discurso da obra de Jacques Lacan**. São Paulo: Moraes, 1982.
- CHODOROW, N. **Psicanálise da maternidade**: uma crítica a Freud a partir da mulher/N.C. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. (Ciências Sociais da Educação).

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 261 – 293.

\_\_\_\_\_. A construção da alteridade. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 83 – 107.

ESCOLA cadê sua história? Documento elaborado pelo corpo docente da Escola Hercília Moreira.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 10.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do ego. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**. 4. ed. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981. Tomo III.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

HARE-MUSTIN, R. T.; MARECK, J. **Making a difference: psychology and the construction of gender**. United States of America: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 1990.

HODGEON, J. Talking to parents. In: BARRS, M.; PIDGEON, S. **Reading the difference: Gender and reading in elementary classrooms**. Great Britain: Centre for Language in primary Education, 1994. p. 49 – 56.

JAGGAR, A. M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, R. S. (Eds.). **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997. p. 101 – 125. (Coleção Gênero. V. 1).

JODELET, D. A alteridade como produto e processo social. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 47 – 67.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrimdo o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 69 – 82.

LABOUVIE-VIEF, G. **Psyche & eros: mind and gender in life course**. Cambridge, U.S.A.: Cambridge University Press, 1994.

LEZAK, M. D. **Neuropsychological assessment**. 3. ed. New York: Oxford University Press, 1995.

LOURO, G. L. Gênero: história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 20, p. 101-132, jul./dez. 1995.

MACEDO, R. S. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: GONÇALVES, J. (Org.). **Reflexões em torno da multirreferencialidade**. São Carlos, SP: UFSCAR, 1999. p. 56 –71.

MARCONNI, M. A.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89 – 111.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

MOSCOVICI, S. On social representations. In: FORGAS, J. P. (Org.). **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. London: Academic Press, 1981. p.181 – 209.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. (Série Pensamento e Ação no Magistério. Mestres da Educação, v. 21.)

PASSOS, E. S. **A educação das virgens**: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1995.

\_\_\_\_\_. **De anjos a mulheres**: ideologias e valores na formação de enfermeiras. Salvador: EDUFBA/EGBA, 1996.

\_\_\_\_\_. **Palcos e platéias**. As representações de gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999. (Coleção Bahianas, v. 4).

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

RÊGO, T. C. Educação, cultura e desenvolvimento: O que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In : AQUINO, J. E. **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 49 – 71.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183 – 215.

SANTOS, C. R. B. dos. **Geografia**. In: Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador. Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, 1999. p. 63 – 74.

SCHOTT, R. **Eros e os processos cognitivos**: uma crítica da objetividade em filosofia. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1996.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise. Tradução Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: S.O.S. Corpo, 1991.

SILLAMY, N. **Dicionário de psicologia Larousse/Artmed**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GOES, M. Cecília R. de; PINO, Angel. A Construção do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos sócio-culturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 143 – 157.

TRONTO, J. C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, A. M.; BORDO, R. S. (Eds.). **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997. (Coleção Gênero. V. 1).

VAN DER VEER, R.; VALSINER J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero escola, das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 93-104.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1993.

WALKERDINE, V. Femininity as performance. **Oxford Review of Education**, Oxford, England, v. 15, n. 3, p. 267-279, 1989.

\_\_\_\_\_. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 20, p. 207-226, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Couting girls out**: girls and mathematics. London, England: Falmer Press, 1998. (Studies in mathematics education series, v. 8).

WILSHIRE, D. Os usos do mito, da imagem e do corpo da mulher na re-imaginação do conhecimento. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, R. S. (Eds.). **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos tempos, 1997. p. 101 – 125. (Coleção Gênero. V. 1).

XAVIER, A. C. da R.; AMARAL SOBRINHO, J. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola**: aumentando o desempenho da escola por meio de planejamento eficaz. Brasília: Projeto Nordeste/FUNDESCOLA, 1998.