

Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero

Marília Pinto de Carvalho

Universidade de São Paulo

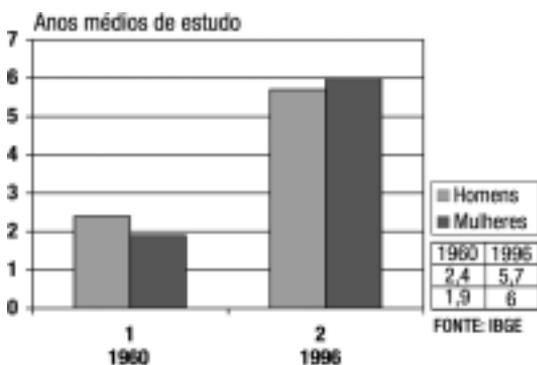
Entre os dias 24 e 28 de março último, a Coordenadoria Especial da Mulher e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo organizaram o seminário internacional “Gênero e educação: educar para a igualdade”, com o apoio do British Council e do EDGES (Grupo de Gênero, Educação e Cultura Sexual da Faculdade de Educação da USP). Além de outras pesquisadoras brasileiras, essa semana de debates contou com a presença de três colegas da Inglaterra, as professoras Rosemary Preston, Hilary Povey e Carol Adams, e foi acompanhada por cerca de quatrocentas professoras e professores da rede municipal de ensino. Na última manhã de trabalho, expus para esse público entusiasmado uma palestra sobre o fracasso escolar das crianças de sexo masculino, a qual eu pretendia transformar posteriormente num texto, a fim de publicar nos anais do seminário. Entretanto, ao receber a transcrição da fita gravada com minha fala, espantou-me o tom quase premonitório que algumas passagens adquiriram frente a matérias recentes da grande imprensa brasileira, em especial a reportagem de capa da *Revista da Folha*, de 4 de maio último.¹ Tendo em vista o caráter pouco esclarecedor dessas matérias e o fato de que em nenhuma delas foram ouvidas as estudiosas de gênero que pesquisam há anos em nossas Faculdades de Educação, pareceu-me oportuno divulgar com certa rapidez o texto resultante daquela palestra, ainda que mantendo um estilo bastante próximo à exposição oral. Consciente dos riscos que isso implica em termos de superficialidade e simplificação, agradeço a EDUCAÇÃO E PESQUISA pela oportunidade e pela ousadia de fazê-lo. O texto que se segue é a transcrição quase direta da palestra, com alterações mínimas a fim de permitir a compreensão. Espero que ele contribua para esse importante debate.

1. O mesmo assunto foi abordado na revista *Veja* (4/05/2003) entre outros veículos, sempre a partir da divulgação do *best-seller* de Steve Bidulph, *Criando Meninos*.

Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero

Gostaria de partir de algumas informações sobre as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas no Brasil. Em relação aos anos médios de estudo (gráfico 1), os homens tinham, em 1960, menos de três anos de escolaridade média e as mulheres, menos de dois anos, o que significa que o acesso à escola era em geral muito baixo e ainda pior para as mulheres. Ao longo dos últimos 40 anos, assistimos a uma ampliação muito grande do acesso à escola: as médias nacionais hoje estão em torno de seis anos de escolaridade, mas ao mesmo tempo, ocorreu uma inversão entre os grupos por sexo indicando que as mulheres foram as maiores beneficiadas.

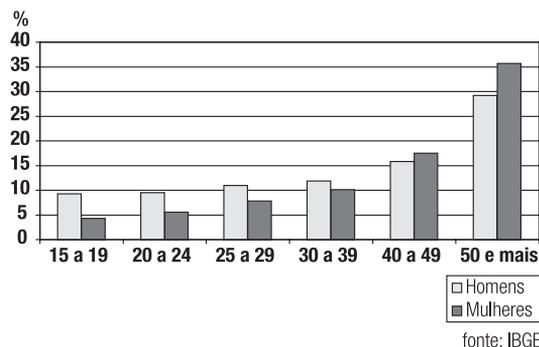
Gráfico 1. Anos médios de estudo na população de 5 anos e mais por sexo. Brasil, 1960 e 1996



Isso vai aparecer muito claramente nos dados sobre níveis de analfabetismo, divididos por faixas etárias (gráfico 2). Temos, entre os jovens, taxas de analfabetismo menores, devido ao maior acesso à escola em comparação a adultos e idosos. Mas considerando o recorte por sexo, nas faixas etárias acima de 40 anos vamos encontrar mais mulheres do que homens analfabetos, ao passo que na faixa de 15 a 19 anos temos quase o dobro de rapazes que moças analfabetas. Isso é preocupante porque a grande maioria desses jovens analfabetos são pessoas que passaram pela escola, que tiveram

uma trajetória escolar marcada pela repetência, pela evasão, que vão e voltam ao sistema de ensino e não conseguem se apropriar da ferramenta da leitura e escrita. Esse é um indicador muito forte de que a escola está fracassando perante um grupo grande de jovens e este grupo concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino.

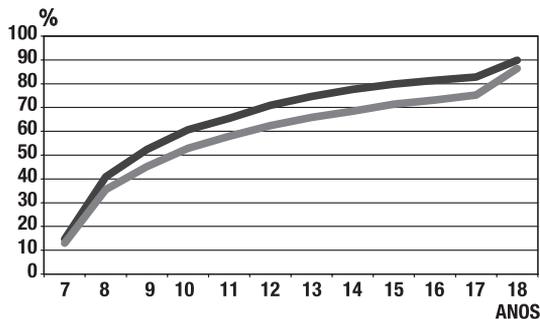
Gráfico 2. Taxas de analfabetismo por idade e sexo, Brasil, 1995



No que se refere à defasagem entre série e idade adequada, tomamos a porcentagem de pessoas que estavam freqüentando uma série anterior à que deveriam (gráfico 3). Os dados são de 1996, então a questão da repetência era mais marcante do que hoje, na medida em que as políticas de ciclos e de melhoria do fluxo escolar apenas começavam a difundir-se pelas diferentes redes de ensino do país. Naquele ano, a diferença entre série e idade já começava aos 7 anos, e se ampliava a quase 10% a mais de meninos atrasados na sua escolarização até os 16 anos, quando os índices tendem a se igualar entre ambos os sexos. Isso nos permite dizer que a diferença entre as proporções de homens e mulheres alfabetizados tem a ver com o percurso escolar que meninos e meninas estão fazendo no nosso ensino, evidenciando uma trajetória mais longa e mais tumultuada para as pessoas do sexo masculino.

Essas informações, na verdade, estão disponíveis há pelo menos vinte anos; vêm sendo apresentadas e discutidas por pesquisadoras como Fúlvia Rosemberg (1982, 1994, 2001) em diversos trabalhos. Mas esse debate não chega

Gráfico 3. Índice de defasagem entre série e idade adequada, Brasil - 1996



IDADE	HOMENS	MULHERES
7 ANOS	14,7	13
8 ANOS	40,9	35,5
9 ANOS	52,3	45,2
10 ANOS	60,6	52,9
11 ANOS	65,5	57,9
12 ANOS	70,9	62,4
13 ANOS	74,6	65,8
14 ANOS	77,6	68,5
15 ANOS	79,8	71,4
16 ANOS	81,4	73,2
17 ANOS	82,8	75,3
18 ANOS	89,8	86,4

fonte: IBGE

fonte: PNAD

aos cursos de formação de professores, aos formuladores de políticas educacionais e mesmo às pesquisas acadêmicas. Como resultado, nós sabemos muito pouco sobre como se constroem esses processos, como explicar essas situações.

Devemos considerar que esses dados são todos muito gerais e que, para serem efetivamente entendidos, precisariam ser divididos por regiões do país, por área urbana e rural, por classe, raça/cor e etnia dos alunos e alunas, para que pudéssemos perceber quais são os grupos mais atingidos pelas dificuldades escolares.

E mais, hoje é preciso utilizar outros indicadores, devido às políticas de melhoria do fluxo escolar (ciclos, promoção automática e as diferentes formas de combate à repetência e atraso escolar que se espalham pelo país). Essas políticas trouxeram, sem dúvida, um saldo positivo ao garantir uma maior permanência das crianças e jovens na escola, mas ante a elas a defasagem entre série e idade esperada e o abandono escolar já não são boas medidas

de quem está tendo problemas na escola. Não há informações em nível *macro* sobre aquelas crianças que estão sendo indicadas para aulas de reforço, quando elas existem, ou aquelas que estão recebendo conceitos negativos como “insuficiente” ou “insatisfatório”. Esse tipo de informação circula apenas no âmbito da escola e às vezes só da professora, que decide quem ela vai atender no reforço ou não. Isso tem gerado, para a pesquisa, uma dificuldade em estabelecer quem hoje enfrenta problemas no seu percurso escolar, particularmente porque sabemos que em muitas redes de ensino a pressão é muito grande para que não se atribuam conceitos negativos, para que não se retenha ninguém ao final do ciclo, ou só um número muito pequeno – e às vezes predeterminado – de alunos por classe (Carvalho, 2001a).

As questões que apresento a seguir decorrem de um esforço que venho fazendo desde 1999, angustiada com essas informações sobre o fracasso escolar maior entre os meninos e com o fato de esse debate não ter seqüência. Tenho buscado, de um lado, conhecer as discussões que vêm ocorrendo fora do Brasil e que estão muito mais avançadas, com grande repercussão na mídia e nas pesquisas acadêmicas, tanto nos países de língua inglesa como na França. E de outro lado, procuro conhecer um pouco a realidade em algumas escolas: trabalho com pesquisas qualitativas, permanecendo na escola por períodos longos, fazendo entrevistas com alunos, alunas e professoras, observações em salas de aula, etc. Nessas investigações tenho trabalhado com aquelas avaliações que ocorrem no cotidiano da escola, feitas pelas professoras – e falo professoras porque estudo principalmente o ensino de 1ª à 4ª série, no qual são mulheres mais de 95% dos profissionais. Sem dúvida há uma outra investigação a ser feita, sobre o desempenho por sexo em testes padronizados como Saeb (Sistema nacional de Avaliação do Ensino Básico) ou o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), estudos que certamente também poderão indicar elementos importantes. É preciso ter

clareza de que a avaliação levada a efeito dentro da escola não é o mesmo que desempenho em testes e, ao mesmo tempo, não é o mesmo que aquisição de conhecimento. Essas três coisas têm pontos em comum, mas não necessariamente indicam que as meninas aprendem mais do que os meninos pelo fato de receberem conceitos melhores. Meu foco é exatamente discutir qual é o processo de avaliação que está sendo feito pelas professoras e o que está sendo levado em conta nessa avaliação.

E minha aprendizagem tem sido que, com a substituição do sistema antigo (baseado na repetência e na avaliação por provas) pelo sistema de ciclos, sem uma discussão, sem uma melhoria nas condições de trabalho na escola, sem um espaço de formação contínua, muitas vezes o que tem acontecido é a diluição completa dos critérios de avaliação e a dependência mais acentuada desses critérios perante a subjetividade, o repertório que a professora já dispunha antes e sobre o qual ela não tem um espaço coletivo para refletir e criticar. Estamos todos imersos numa sociedade que tem profundas desigualdades de raça, classe e gênero, estamos marcados por essas desigualdades e, à medida que não encontramos espaços coletivos para rever nossos conceitos, é claro que a tendência será lançar mão, na avaliação de nossos alunos e alunas, daquilo que aprendemos em nossa própria socialização. E acho que isso tem marcado ainda mais os processos de avaliação agora, no contexto do ensino por ciclos.

Três explicações freqüentes

O que apresento a seguir é uma tentativa de mapear algumas questões, pois apesar de estar há alguns anos trabalhando com esse tema, percebo que se trata de um campo complexo, exigente e comprometido ideologicamente. Não tenho a pretensão de fazer sugestões, de dar alguma indicação mais concreta, mas apenas de apontar elementos para uma reflexão inicial. Pensei em três explicações com

as quais me deparo freqüentemente, tanto nas conversas nas escolas quanto em algumas pesquisas que já foram feitas no Brasil, a fim de pensarmos um pouco sobre cada uma delas, como são insuficientes para dar conta desse quadro.

No Brasil, quando vemos que os meninos têm maior atraso escolar, há mais rapazes analfabetos, a primeira tendência é atribuir isso ao trabalho infantil. Dados da OIT indicam que, num total de 2,9 milhões de crianças entre 5 e 14 anos trabalhando no país, dois terços são rapazes, concentrados na faixa acima de 14 anos e majoritariamente envolvidos no trabalho agrícola. A maioria desses trabalhadores são do sexo masculino, então deve ser por isso que os meninos vão mal na escola. Será? Em primeiro lugar é preciso levar em conta que essas estatísticas são extremamente precárias, muito pouco se conhece sobre trabalho infantil no Brasil, que é um trabalho muitas vezes informal e, em sua maioria, ilegal. Pensem por exemplo nas formas de trabalho dentro dos domicílios, seja as meninas e moças empregadas como domésticas, seja o trabalho na agricultura ou nos negócios familiares.

Em segundo lugar, esses números não captam o trabalho doméstico não-remunerado, a participação das meninas nas tarefas domésticas na sua própria casa. Isso não aparece como participação no trabalho infantil e é muito interessante pararmos para pensar que não sabemos exatamente quais são as suas conseqüências para a escolarização das meninas. Na literatura já existente, é possível encontrar hipóteses totalmente opostas: de um lado a afirmação de que o trabalho doméstico dificultaria o desempenho das meninas na escola, pois é trabalho duro que toma tempo e impede a realização de lições de casa, obriga a faltar para cuidar do irmão mais novo, etc. Ao mesmo tempo, hipóteses opostas afirmam que a flexibilidade do trabalho doméstico permitiria que as meninas permanecessem estudando, apesar de assumir essas tarefas em parte do dia, pois no outro horário estariam na escola. E

mesmo o fato de elas ficarem confinadas em casa fazendo o trabalho doméstico as levaria a ter uma percepção positiva da escola, como um espaço de socialização, no qual encontrariam outros jovens e onde vislumbrariam a possibilidade de libertarem-se dessa mesma situação (Rosemberg, 2001; Madeira, 1997). Isso levaria a um investimento escolar maior, seja pelo prazer imediato de ir à escola, de sair de casa, seja pela percepção da importância da escolaridade para poder exercer algum tipo de ocupação melhor remunerada.

Mas se não temos clareza sobre o peso que o trabalho doméstico tem para a escolaridade das meninas, também não temos clareza sobre o peso que o trabalho remunerado tem sobre os meninos e rapazes, porque ao mesmo tempo em que afirmamos que o trabalho remunerado dificulta o estudo, em muitas famílias de camadas populares o trabalho não é percebido como contraditório com a escolarização ou mesmo com a infância (Auster, 1992; Coelho, 1999). Particularmente diante do perigo das ruas, da violência, o esforço em encaminhar o jovem para um trabalho pode significar, por parte de algumas famílias, um esforço educador e não contraditório com a escola, até para a própria aprendizagem da disciplina do trabalho. Finalmente, já temos indicações suficientes de que a opção pelo trabalho remunerado muitas vezes vem como decorrência de uma trajetória escolar já marcada pelo fracasso, pelas dificuldades e repetências. Por isso estou convencida de que nenhuma explicação simples vai nos ajudar nessa situação, é preciso entrar nos significados, nos meandros e nuances para começar a entender os nossos alunos e alunas.

Uma segunda explicação que também aparece muito no Brasil é a que afirma que as meninas seriam mais adaptadas à escola.² Os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados e as meninas têm todo um comportamento que facilita o “ser aluno”, o que os franceses definem como “ofício de aluno”. As meninas já viriam da própria organização familiar e da socialização primária mais preparadas

para exercer esse ofício, porque seriam mais passivas, obedientes, calmas, silenciosas, ordeiras, caprichosas, minuciosas (SILVA et al., 1999). Vejam que imagem de mulher vem desse discurso, que imagem de nós mesmas! Ao mesmo tempo que os meninos seriam agitados, agressivos e indisciplinados, nós seríamos calmas, obedientes e passivas — professoras e alunas — e seríamos mais adequadas para a escola.

Mas o que eu tenho encontrado em minhas pesquisas, na verdade, não é esse modelo de ensino. As crianças que as professoras avaliam como bons e boas alunas são crianças que elas mesmas definem como participativas, críticas, que têm certa liderança no grupo, que ajudam a fazer questionamentos. Não são as crianças que repetem bem o que as professoras dizem, acho que essa não é a pedagogia que predomina na nossa escola. Não vamos negar que existe ainda esse modelo de menina mais obediente, mais passiva, mas não é o único, assim como também não é o único modelo de escola e de professora.

Da mesma forma, nem todos os meninos são indisciplinados, irrequietos e agressivos, nem todos os meninos correspondem ao pólo oposto dessa feminilidade passiva. Pelo contrário, quase sempre o que as professoras têm me indicado é que os “bons mesmo”, os ótimos alunos, são meninos. Quase sempre quando me descrevem suas classes, elas colocam os meninos nos dois pólos, o dos “excelentes” e o dos “muito complicados”, que têm muita dificuldade. E as meninas permanecem no círculo mediano: não são tão brilhantes mas também não dão tanto problema (Carvalho, 2001b). Isso mostra que há um grupo de meninos que tem conseguido articular algum tipo de afirmação da sua masculinidade com um desempenho escolar muito positivo do ponto de vista das professoras e indica também que precisamos ainda entender os múltiplos conceitos de masculinidade que circulam entre os nossos alunos. Não entendê-los como um único tipo de

2. Esse tipo de interpretação é herdeiro de autores como os franceses Baudelot e Establet (1991), bastante conhecidos no Brasil.

masculinidade fechado, estereotipado, mas na sua diversidade.

Essas duas explicações expostas até aqui — a que remete as dificuldades escolares dos meninos à inserção no mercado de trabalho e a que afirma uma incompatibilidade entre os modelos de masculinidade aprendidos na família e as exigências escolares — têm um outro problema, uma coisa muito comum entre nós, professoras: ou a dificuldade está no trabalho ou está na família, ela nunca está na escola. Com esse tipo de explicação a gente se exime da culpa, mas a gente também não pode fazer nada, o menino tem que trabalhar e vai mal na escola e ponto final. O menino é agressivo porque a família ensina a ser assim, e as meninas são obedientes e passivas porque já chegam assim na escola. Não se cria um espaço para refletir sobre qual é a responsabilidade da escola nessa conversa: no que a nossa própria atitude como educadoras, como educadores, as relações entre as crianças na sala de aula, no pátio de recreio, no que tudo isso contribui para a formação desses modelos de feminilidade e de masculinidade diversificados. É claro que isso está o tempo todo em construção. Está em construção para nós, adultos, quanto mais para as crianças. Não vem pronto de casa, ao contrário, está sendo elaborado na escola também. Por exemplo, a relação entre ser masculino ou feminino com ter um caderno bonito, ter uma nota boa não foi aprendida em casa, são elementos escolares. Em que medida nossa própria atitude está participando nessa construção? Acho que é esse ponto que devemos nos colocar, para não atribuir sempre a responsabilidade às outras instituições e tirar ao mesmo tempo a nossa culpa e o nosso poder de transformação, para não nos deixar impotentes.

Em terceiro lugar, queria mencionar uma explicação presente também em alguns estudos brasileiros e internacionais. É um raciocínio que procura inverter essa explicação baseada na passividade das mulheres, na idéia de que as meninas seriam mais adaptadas à escola pela passividade e obediência. Algumas autoras brasileiras partiram daquela constatação de que as meninas ficam

confinadas em casa, seja pelo trabalho doméstico, seja por uma educação em que a família restringe muito a circulação das meninas, presente principalmente nas camadas populares. Enquanto os meninos saem para jogar futebol e empinar pipa, as meninas têm o espaço muito mais restrito de circulação e brincadeira e por isso elas teriam uma visão mais positiva da escola, como um espaço de socialização e até de lazer (Heilborn, 1997; Madeira, 1997), ao mesmo tempo que mais igualitário, um lugar em que seria possível conviver com os meninos e ter algum tipo de igualdade de tratamento, diferentemente da família.³ Ou ainda se busca afirmar uma percepção das mulheres de que a escolaridade é fundamental para sua inserção no mercado de trabalho, particularmente para uma inserção mais qualificada, pois sabemos que o mercado de trabalho é muito mais exigente com as mulheres e é claro que, a sua maneira, as moças e os rapazes estão percebendo isto.

Sem dúvida, essa explicação também pode dar conta de uma parte da realidade, mas se arrisca a fazer simplesmente o inverso da explicação anterior. Saímos de um estereótipo negativo da feminilidade, de uma idéia de mulheres simplesmente passivas e obedientes, para um estereótipo positivo. O estereótipo sempre homogeneiza tudo, polariza, não permite uma percepção mais nuançada da realidade. Talvez esta hipótese explique alguns dos movimentos positivos que mães de crianças do sexo feminino e alunas têm feito em relação à escola, mas acho que também é insuficiente. Na minha opinião devemos levar muito a sério as críticas de uma socióloga francesa chamada Marie Durut-Bellat (1994), que aponta o risco desse tipo de explicação que vimos desenvolvendo até aqui estar mais baseado em idéias e posicionamentos *a priori* — a valorização ou desvalorização prévia da feminilidade e da ação dos sujeitos —, do que em conclusões possíveis de deduzir daquilo que foi observado e pesquisado.

3. Fúlvia Rosemberg (1990) desenvolveu essa idéia a partir de uma sugestão de Mariano Enguita.

Pontos para refletir

Enfim, esses três pontos de reflexão que expus são apenas uma pequena margem de um problema muito maior. Há ainda muita coisa a se conhecer melhor, por exemplo, a relação entre as crianças, as culturas infantis. Perceber como aquele menino que vai bem na escola e é elogiado pela professora acaba sendo desprezado pelos colegas, chamado de “bicha” ou de “mulherzinha”, e para afirmar sua masculinidade acaba tendo que recorrer até ao mau desempenho escolar, à indisciplina. Como será que isto acontece? Como as crianças estão articulando entre si esses conceitos? O que a escola pode fazer para discuti-los de forma produtiva? Por outro lado, como as famílias estão percebendo a importância da escola e do trabalho para seus filhos e filhas? Como diferentes tipos de famílias ou, para evitar toda explicação generalizante, como as famílias com as quais eu estou trabalhando percebem isso e diferenciam meninos de meninas? Como isso influencia os resultados das minhas alunas e alunos?

Com tantas questões, acho que a primeira grande tarefa que está posta para nós é trazer a questão de gênero para o centro do debate sobre fracasso escolar. Se existe alguma tradição no Brasil de perceber a questão do fracasso escolar como uma questão fortemente articulada com a temática de classe, ainda está por ser feita a complexificação desse conceito mediante sua articulação com outras hierarquias sociais. O que eu tenho visto nas classes de reforço, nas classes de aceleração quando elas estavam no auge, são principalmente meninos (do sexo masculino) negros e pobres. Como desfazer esse nó e pensar essa questão com toda sua complexidade, sem cair no preconceito e na culpabilização das vítimas, ainda é um desafio teórico e prático para nós.

Mas é preciso também saber que se trata de um campo minado. A possibilidade de se cair em explicações que na verdade caminham para trás, é muito grande. Tivemos aqui durante todo o seminário a oportunidade de

entrar em contato com a experiência inglesa, com o debate que já ocorre com muita força nos países anglo-saxões, uma experiência de anos de discussão sobre essa temática que nos alerta claramente para os riscos do conservadorismo, de uma abordagem que tende a colocar esse problema em termos de “meninos vítimas de uma sociedade e uma escola feminilizadas”, dominadas pelas mulheres ou pelo feminismo.

Na medida em que, no Brasil, a mídia muito pontualmente comenta essa questão, o tema do fracasso escolar dos meninos ainda não se transformou num “pânico moral” como caracterizaram nossas colegas britânicas. Ainda está em nossas mãos pensar de uma maneira progressista e transformadora essa questão, porque ela não está totalmente amarrada a uma reforma educacional tecnicista nem baseada na aquisição de conteúdos posteriormente avaliados em testes padronizados, como lá. Ao mesmo tempo, não está vinculada a uma crítica ao movimento feminista, que teria transformado as escolas em espaços hostis aos meninos. Pelo contrário, sabemos que no Brasil é muito pequena a difusão das idéias do movimento de mulheres nas escolas, das preocupações feministas com a transformação de currículo e práticas escolares; e mesmo assim nós temos um melhor desempenho das meninas.

Por estarmos ainda fora desse embate direto com propostas conservadoras e com acusações à feminilidade ou às mulheres professoras, ainda temos tempo e condições para o trabalho reflexivo. Pela minha experiência como formadora de educadores, aprendi que, antes de começar a pensar sobre os nossos alunos, antes de um debate sobre como modificar o currículo, como modificar os materiais didáticos, como me relacionar diferentemente com os meus alunos, é preciso fazer uma discussão muito profunda sobre a própria identidade de gênero. Particularmente no caso da grande maioria em nossa categoria, que são mulheres, é preciso refletir: somos professoras, somos diretoras de escola, o que isso nos traz?

Nós mesmas valorizamos as características socialmente articuladas à feminilidade, como a intuição, o cuidado, o envolvimento emocional com o trabalho educativo? Como nos relacionamos com os homens professores e especialistas de educação? Como percebemos nossa própria categoria, nossas lideranças, nosso movimento organizado? Começar a pensar sobre as nossas próprias concepções de gênero, criar espaços coletivos para essa reflexão me parecem ser as tarefas iniciais por meio das quais podem deslanchar mudanças na prática.

Caso contrário corremos o risco de, ao colocar a discussão do fracasso escolar dos meninos em primeiro plano, ouvir que a culpa é exatamente da feminização da escola, uma explicação conservadora que às vezes aparece na imprensa brasileira também, até porque ela copia e traduz muita coisa que vem de fora. Nessa abordagem, a escola, por ter professoras mulheres, não ofereceria modelos masculinos para os meninos e eles, principalmente nas camadas populares, seriam criados só pelas mães, cresceriam sem modelos masculinos, cresceriam marcados pelas falhas das mulheres que os educaram. Não acho que seja pouco provável aparecer no Brasil a proposta de aumentar o número de professores do sexo masculino, ou formar classes e escolas só de meninos. Esse caminho não está excluído do nosso horizonte.

Para concluir, gostaria de reafirmar por que o gênero deve ser colocado como uma discussão central para o debate educacional hoje. Seja na escola, na sala de aula, na formulação de políticas públicas, seja na pesquisa acadêmica, dois temas atualmente são cruciais, e o são porque têm um reflexo social muito grande. Um deles é o fracasso escolar, que vimos discutindo, e o outro, que me parece fortemente articulado ao primeiro, é a questão da violência no âmbito da escola, um tema que se vincula aos debates sobre a juventude e a violência social como um todo. Esses dois temas — o fracasso e a violência escolares — vêm sendo discutidos no Brasil como se eles nada tivessem a ver com as relações de gênero, quando na verdade estamos falando o

tempo todo de determinadas formas de masculinidade. Essas masculinidades fazem parte da trajetória de um grupo significativo dos nossos rapazes, principalmente aqueles que estão mais abaixo no conjunto das hierarquias de classe e de raça, um caminho que muitas vezes desemboca em atitudes anti-escola, em fracasso escolar, transgressão e, no limite, em violência social. Acho muito estranho como conseguimos falar disso sem ver que tanto as vítimas quanto os autores em situações de violência são na sua maioria rapazes, homens e que há modelos de masculinidade envolvidos aí que, é claro, correspondem também a certos modelos de feminilidade (Zaluar, 1992). Portanto, há relações de gênero que, se evidentemente não explicam esses fenômenos como um todo, não podem ser dispensadas para entendê-los. Por isso está posta diante de nós a tarefa de trazer a discussão de gênero — e fundamentalmente uma discussão sobre as masculinidades — para o centro do debate educacional, tornando-a visível.

Essa não é uma tarefa fácil, particularmente porque não temos muita tradição, no campo educacional, sequer de discutir gênero, menos ainda de entrar na discussão de gênero a partir das masculinidades. A discussão de gênero historicamente caminhou a partir da visibilização das mulheres — a história das mulheres, a violência contra as mulheres — e, mesmo em outros países, só após algumas décadas começou a ser abordada a questão das masculinidades. O desafio que está posto para nós é entrar diretamente no debate sobre as masculinidades e procurar nos apropriar dele, estabelecê-lo em termos democráticos e igualitaristas, em termos de uma educação para o respeito à diversidade e ao convívio com as diferenças, antes que ele caia em mãos conservadoras. Pois, numa sociedade tão hierarquizada em termos de classe, sexo e raça como a nossa, é muito grande a probabilidade da discussão sobre o fracasso escolar dos meninos ser tomada como veículo para reforçar a masculinidade hegemônica e como pretexto para acusar tanto as mulheres professoras quanto as famílias negras e pobres.

Referências bibliográficas

- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *Allez les filles*. Paris: PUF, 1991.
- CARVALHO, M. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.2, p.554-574, dez. 2001b.
- _____. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 77, p. 231-252, dez. 2001a.
- COELHO, S. L. B. O mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.82, p.31-36, ago. 1992.
- DURUT-BELLAT, M. La 'découverte' de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française contemporaine. *Nouvelles Questions Féministes*, Paris, v.15, n.1, p.35-68, 1994.
- HEILBORN, M. L. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, F. R. (Org.) *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos / Unicef, 1997.
- MADEIRA, F. R. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: _____. (Org.) *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos / Unicef, 1997.
- ROSEMBERG, F. et al. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*, Brasília: INEP/REDUC, 1990.
- _____. *A educação da mulher no Brasil*. São Paulo: Global, 1982.
- ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, dez. 2001.
- _____. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTTI, H; MUÑOZ-VARGAS, M. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. p. 27-62.
- SILVA, C. D. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.
- ZALUAR, Alba (Org.) *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu / Cortez, 1992.